ROK III WARSZAWA · LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1950 Nr 5 (14)

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OSWIATY
PRZY WSPÓŁPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

MANIFEST
II ŚWIATOWEGO KONGRESU OBROŃCÓW POKOJU
do
NARODÓW ŚWIATA

Wojna grozi ludzkości — dzieciom, kobietom, mężczyznom.

Organizacja Narodów Zjednoczonych nie spełnia nadziei narodów na zachowanie Pokoju i spokojnego życia. Życie ludzkie i zdobycze ludzkiej kultury są w niebezpieczeństwie!

Narody chciałyby mieć nadzieję, że Organizacja Narodów Zjednoczonych zdecydowanie nawróci do tych zasad, na jakich została utworzona po drugiej wojnie światowej, utworzona w tym celu, aby zapewnić wolność, Pokój i wzajemne poszanowanie między narodami.

Ale narody świata pokładają jeszcze więcej nadziei w sobie samych, w swej zdecydowanej postawie i w swej dobrej woli. Dla każdego rozsądnego człowieka jest rzeczą jasną, że ten, kto twierdzi, iż wojna jest nieunikniona, szkaluje ludzkość.

Czytając to orędzie przyjęte w imieniu narodów 80 krajów na II Światowym Kongresie Obrońców Pokoju w Warszawie, pamiętajcie, że walka o Pokój jest waszą własną najżywotniejszą sprawą. Wiedzcie, że

setki milionów Obrońców Pokoju zjednoczywszy się wyciągają do was dłoń. Wzywają was do udziału w najszlachetniejszej walce, jaką kiedykolwiek toczyła ludzkość wierząca głęboko w swoją przyszłość.

Na Pokój się nie czeka. Pokój trzeba zdobyć!

Zjednoczmy nasze wysiłki i żądajmy zaprzestania wojny, która dziś pustoszy Koreę, a jutro grozi pożarem całemu światu.

Wystąpmy przeciw próbom ponownego rozpalenia ognisk wojny w Niemczech i Japonii.

Wraz z 500 milionami ludzi, którzy podpisali Apel Sztokholmski, domagajmy się zakazu używania broni atomowej, powszechnego rozbrojenia, kontroli wykonania tych zarządzeń. Ścisła kontrola powszechnego rozbrojenia i zniszczenia broni atomowej jest technicznie możliwa. Trzeba tylko tego chcieć.

Zmusimy do przyjęcia ustaw, które karzą za propagandę wojny.

Przedstawimy posłom do naszych Parlamentów, naszym rządom i Organizacji Narodów Zjednoczonych nasze propozycje w obronie pokoju, opracowane przez II Światowy Kongres Obrońców Pokoju.

Siły pokoju we wszystkich krajach są wystarczająco wielkie, głos ludzi pokoju jest dość potężny, aby wspólnymi siłami nalegać na spotkanie przedstawicieli pięciu wielkich mocarstw.

II Światowy Kongres Obrońców Pokoju dowiódł z niebywałą siłą, że ludzie, którzy zjechali się z pięciu części świata, mimo różnicy poglądów, mogą się między sobą porozumieć, aby zapobiec klęsce wojny i ocalić Pokój.

Niechaj rządy postępują podobnie, a sprawa pokoju będzie uratowana.

ALEKSANDER SZANIAWSKI

O PARTYJNOŚCI NAUKI HISTORII

Nauka historii w społeczeństwach o układzie klasowym, antagonistycznym służyła i służy zawsze określonym interesom klasowym. „...w społeczeństwie zbudowanym na walce klasowej — mówi Lenin — nie może być „bezstronnej" nauki społecznej"[1]). Już w starożytności historia stanowiła naukę kształtującą w najwyższym stopniu panujący pogląd na świat. Koncepcje historyczne zarówno antyku, jak i feudalizmu były w decydującej swej większości wyrazem dążeń, interesów i przekonań klasy panującej: bądź właścicieli niewolników, bądź też feudałów. Ten klasowy, polityczny charakter nauki historycznej jeszcze bardziej jaskrawo przejawia się w pracach historyków burżuazyjnych.

Mimo częstych deklaracji apolityczności i ponadklasowości historia burżuazyjna w zasadniczym swym odłamie również „służyła w sposób jawny lub zamaskowany potrzebom kapitalistycznej produkcji i burżuazyjnego poglądu na świat, instytucji prywatnej własności środków produkcji, zasadzie wolnej konkurencyjnej gry sił społecznych, wolnej rywalizacji państw i idei"[2]).

Historia w społeczeństwach klasowych jest klasowa nawet wówczas, gdy jest postępowa.

Historycy francuscy okresu restauracji (Thierry, Mignet, Guizot) za klucz do zrozumienia dziejów Anglii i Francji uznają walkę klas. Był to poważny krok naprzód w rozwoju nauki historycznej. Ich prace noszą charakter antyfeudalny. Historycy ci usprawiedliwiają całkowicie walkę trzeciego stanu z arystokracją feudalną, jednak w tym samym czasie ostro potępiają walkę klasową proletariatu uważając ją za sprzeczną z prawami naturalnymi.

Po zdobyciu władzy przez burżuazję, a szczególnie po pierwszych walkach klasy robotniczej przeciwko uciskowi i wyzyskowi (ruch burzycieli maszyn w Anglii i powstanie lyońskie 1831 i 1834, powstanie tka-

---

[1]) Lenin *Marks. Engels. Marksizm* str. 59. Warszawa 1949.

[2]) Ż. Kormanowa *W świetle doświadczeń nauki radzieckiej — Wiadomości Historyczne* 1/1949, str. 2.

czy śląskich 1844, „dni czerwcowe“ 1848) i po sformułowaniu programu walki klasy robotniczej przez Marksa i Engelsa *(Manifest Komunistyczny)* historiografia burżuazyjna coraz bardziej zatraca naukowy charakter i sprowadza się do apologetyki ustroju kapitalistycznego i obrony interesów klasy panującej — burżuazji.

Do historiografii burżuazyjnej w pełni można zastosować charakterystykę ekonomii politycznej podaną przez Marksa:

> „Burżuazja zdobyła władzę polityczną we Francji i w Anglii. Od tej chwili walka klasowa zaczęła przybierać w praktyce i w teorii coraz wyrazistsze, coraz groźniejsze formy. Wybiła godzina śmierci naukowej ekonomii burżuazyjnej. Chodziło teraz nie o to, czy to lub owo twierdzenie jest prawdziwe, lecz czy jest pożyteczne, czy szkodliwe dla kapitału, dogodne czy niedogodne, czy jest prawomyślne czy też nie pod względem policyjnym. Miejsce bezinteresownego badania zajęły bójki płatnych pismaków, miejsce bezstronnej analizy naukowej zajęło nieczyste sumienie i zła wola apologetów“ [1]).

W okresie imperialistycznego stadium kapitalizmu, kiedy walka klas osiąga swój najwyższy rozwój — klasowy, polityczny, *partyjny* [2]) w najszerszym znaczeniu, charakter nauki burżuazyjnej występuje na jaw coraz wyraźniej.

Nauka historyczna w swym rozwoju niejednokrotnie sama była terenem walki politycznej. Często na tym samym etapie rozwoju historycznego, ale na odmiennym klasowym podłożu kształtują się szkoły historyczne reprezentujące dążności zwalczających się klas. Tak już we wspomnianym przeze mnie okresie restauracji wyraźnie występuje walka historiografii burżuazyjnej przeciwko historiografii feudalnej. Jeszcze bardziej zacięty charakter nosi walka między historiografią burżuazyjną a marksistowską nauką historyczną.

Marksistowska nauka historyczna wzbudza do siebie wrogość i nienawiść całej nauki burżuazyjnej, co zresztą jest zupełnie zrozumiałe. W ten lub inny sposób burżuazyjna „nauka“ historyczna broni niewolnictwa najemnego, marksistowska nauka historyczna „wypowiedziała temu niewolnictwu bezlitosną walkę“, wykrywa źródła tego niewolnictwa i pomaga wytyczeniu najbardziej skutecznych dróg walki z nim.

W jednej z wcześniejszych swych prac Wł. Lenin zdemaskował deklarowany tak często „obiektywizm“, „niezależność“ burżuazyjnej este-

---

[1]) K. Marks *Kapitał* (Posłowie do II wydania) t. I, str. IX. Warszawa 1926.

[2]) Partyjny — tu oznacza nie przynależność autora pracy historycznej do tej lub innej partii, lecz stanowisko obrony klasowych interesów tej lub innej klasy w danej pracy historycznej.

tyki i burżuazyjnej sztuki. Lenin stwierdza, że niezależność twórcza artysty czy pisarza w ustroju kapitalistycznym jest niemożliwa:

> „...panowie burżuazyjni indywidualiści — pisał Lenin w swym artykule — musimy wam powiedzieć, że wasze mowy o absolutnej swobodzie to zwykła obłuda. W społeczeństwie ugruntowanym na władzy pieniądza, w społeczeństwie, w którym masy pracujących znajdują się w nędzy, zaś garstka bogaczy próżnuje, nie może być „niezależności" realnej, rzeczywistej. ...Panowie pisarze, czy nie jesteście zależni od waszego burżuazyjnego wydawcy? Od waszej burżuazyjnej publiczności? ...N i e m o ż n a ż y ć w s p o ł e c z e ń s t w i e i b y ć n i e z a l e ż n y m o d s p o ł e c z e ń s t w a. Wolność burżuazyjnego pisarza, artysty, aktorki jest tylko zamaskowaną (lub obłudnie maskowaną) zależnością od pieniądza, od przekupstwa, od utrzymania" [1]).

Powyższe słowa odnosiły się również i do większości naukowców, a w tej liczbie i do historyków. Rozumiał to dobrze i wspaniale to oddał w swej świetnej satyrze na oficjalną burżuazyjną historię francuski pisarz Anatol France. Doskonałą ilustracją literacką do tematu niniejszego artykułu może być przedmowa do *Wyspy Pingwinów*. Autor „dziejów Pingwinów", w imieniu którego napisana jest powieść, zwierza się z trudności, jakie napotyka:

> „Bardzo trudno jest pisać historię. Nie wiadomo nigdy dokładnie, jak się rzeczy odbyły, obfitość dokumentów powiększa jeszcze zakłopotanie historyka. Jeśli fakt znany jest tylko jednemu świadkowi, przejmuje się go bez wielkiego wahania; niepokój zaczyna się dopiero, gdy fakt przytaczany jest przez dwóch lub więcej świadków, bo świadectwa ich są zawsze sprzeczne i pogodzić się nie dadzą".

By wyjść z kłopotliwej sytuacji, autor zwraca się do różnych badaczy po radę i nigdzie nie znajduje zadowalającej odpowiedzi. Wreszcie jeden z historyków radzi mu naśladować pracę jego poprzedników i unikać jakichś nowych oryginalnych myśli, a na pożegnanie daje ostatnią przestrogę:

> „Jeszcze słówko. Jeśli pan chcesz, aby książka twoja była dobrze przyjęta, nie zaniedbaj okazji, by wysławiać cnoty, na których wspierają się społeczeństwa: poświęcenie dla bogactwa, uczucie pobożne, a specjalnie rezygnację ubogich, która jest podstawą ładu. Zapewnij pan, że prawa własności,

---

[1]) W. I. Lenin *Partyjna organizacja i partyjna literatura, Dzieła* t. 10, str. 30 (IV wyd. ros.).

szlachectwa, przewagi żandarmskiej traktowane będą w tym dziele z całym szacunkiem należnym tym instytucjom. Daj do zrozumienia, że gdy się zdarzy, uwierzysz w istnienie potęg nadprzyrodzonych. Pod tym warunkiem możesz liczyć na powodzenie w lepszym towarzystwie" [1]).

Ostra i trafna satyra A. France'a jest trochę jednostronna. Wspominaliśmy już, że w każdej formacji (od antyku poczynając), w miarę jak w niej rodziły się nowe stosunki produkcyjne i kształtowały nowe siły społeczne, część historyków reprezentująca tendencje klas przyszłościowych głosiła idee nowe uderzające w stary ustrój, reprezentowała w ówczesnych warunkach postęp. Taką też była historiografia burżuazyjna w okresie walki przeciw stosunkom feudalnym. Niektórzy historycy, jak wspomniany Augustin Thierry, Guizot, Mignet, dostrzegali walkę klasową; historia rozszerzała zakres swych badań na zagadnienia społeczne, kulturalne i ideologiczne. Ale nigdy nie zatraciła cech nauki klasowej odpowiadającej ówczesnym interesom burżuazji. O ówczesnym postępowym okresie historiografii francuskiej pisze uczony radziecki B. Porszniew „...zagadnienie prawdy (historiografia burżuazyjna) zawsze, nawet w okresie swego rozkwitu, podporządkowywała interesom własności, interesom kapitału" [2]).

I w Polsce w II połowie XIX w. kierunek pozytywistyczny naszej historiografii burżuazyjnej stanowił postęp (Smoleński) na tle naszych stosunków ówczesnych.

Historia stała się nauką w ścisłym tego słowa znaczeniu dopiero po sformułowaniu zasad materializmu dialektycznego i historycznego przez Marksa i Engelsa:

„Odkrycie materialistycznego pojmowania dziejów — mówi Lenin — a raczej konsekwentne kontynuowanie, rozszerzenie materializmu na dziedzinę zjawisk społecznych usunęło dwa główne braki poprzednich teorii historycznych. Po pierwsze, w najlepszym razie rozpatrywały one tylko ideowe motywy działalności historycznej ludzi nie badając tego, co wywołuje te motywy, nie dostrzegając obiektywnej prawidłowości w rozwoju systemu stosunków społecznych, nie widząc korzeni tych stosunków w stopniu rozwoju materialnej produkcji; po drugie, poprzednie teorie nie obejmowały właśnie działań *mas* ludności, podczas gdy materializm dziejowy po raz pierwszy dał możność badania z przyrodniczo-historyczną ścisłością warunków społecznych życia mas i zmiany

[1]) Anatol France — *Wyspa Pingwinów*, wyd. „Książka", Warszawa 1947, str. 5—7.

[2]) „Вопросы Истории" nr 8/1950, str. 135.

tych warunków. Przedmarksowska „socjologia" i historiografia w *najlepszym* razie dawały nagromadzenie surowych faktów zebranych fragmentarycznie i obraz poszczególnych stron procesu historycznego" [1]).

Dlatego też Fr. Engels w liście do Konrada Schmidta podkreśla konieczność stworzenia nowej nauki historii:

> „Trzeba przestudiować na nowo całą historię, trzeba zbadać szczegółowo warunki istnienia różnych formacji społecznych, zanim się spróbuje wyprowadzić z nich odpowiadające im poglądy polityczne, prywatno-prawne, estetyczne, filozoficzne, religijne itd" [2]).

„Przestudiować na nowo" całą historię, to znaczy oprzeć ją na nowoczesnej teorii rozwoju społecznego, na metodologii materializmu dialektycznego i historycznego — słowem — przebudować ją na historię marksistowsko-leninowską. Jest to zadanie trudne i ogromne. W jego realizacji nie rezygnujemy z dotychczasowego dorobku nauki historii, nie odrzucamy jej osiągnięć. Lecz nagromadzony materiał musimy poddać krytyce i klasowej analizie. Lenin stwierdza, że „zadanie marksistów polega na tym, aby umieć przyswoić sobie i krytycznie opracować te zdobycze, które nauka zawdzięcza" uczonym burżuazyjnym — „sługom klasy kapitalistów..." „i *umieć* odrzucić ich reakcyjną tendencję, umieć przeprowadzić *własną* linię i walczyć *z całą linią* wrogich nam sił i klas" [3]). Przy ocenie każdej pracy naukowej uwzględnić musimy klasowe ustosunkowanie się autora i warunki historyczne, w jakich ta praca powstała. Takie same zasady obowiązują nas przy opracowywaniu nowego historycznego materiału. Do procesu historycznego podchodzić musimy więc partyjnie. Terminy „partyjność nauki" lub „realizacja zasad partyjności w nauce" budzą jeszcze do dziś wiele nieporozumień. Zasada partyjności nauki wymaga przede wszystkim klasowej analizy wydarzeń lub procesu, zobowiązuje do zajęcia wyraźnego stanowiska po stronie określonej grupy społecznej.

Lenin podkreśla, że prawdziwe naukowe stanowisko wymaga zajęcia pozycji określonej klasy postępowej, zwraca uwagę, że „materializm zawiera w sobie, że tak powiem, partyjność, zobowiązując do tego aby przy wszelkiej ocenie wydarzeń stawać wprost i otwarcie na stanowisku określonej grupy społecznej" [4]).

---

[1]) W. I. Lenin *Marks. Engels. Marksizm.* Warszawa 1949, str. 17.

[2]) K. Marks, Engels *Dzieła wybrane.* Warszawa 1949, t. II, str. 465.

[3]) Patrz W. I. Lenin *Dzieła* t. 14, str. 391, Warszawa 1949. 4

[4]) W. I. Lenin *Dzieła* t. 1, str. 434, Warszawa 1950.

Badając proces historyczny przez wszystkie formacje winniśmy oceniać fakty i wydarzenia, osoby i ich działalność z punktu widzenia klas, które walczą z wyzyskiem istniejącego ustroju i w ciężkiej pracy budują nowe formy życia. Stojąc na tak pojętym stanowisku partyjności w nauce zwalczamy bezideowość i apolityczność, odrywanie teorii od praktyki życia [1]).

Nauka historii, tj. nauka o procesach rozwoju społecznego, odgrywała i odgrywa poważną rolę w kształceniu i wychowaniu mas ludowych; stanowi jedną z najsilniejszych broni w walce klasowej na froncie ideologicznym. Klasy uciskające, rządzące dążyły zawsze i dążą do wyzyskania nauki historycznej dla uzasadnienia swego panowania klasowego. Historiografia więc każdej epoki służy zupełnie określonym celom „partyjnym". Lecz oficjalna historiografia w interesie klas panujących usiłuje starannie ukryć partyjność swojej teorii. Burżuazyjna partyjność nauki występowała i występuje jeszcze dziś pod znanym płaszczykiem „obiektywizmu", „bezpartyjności, „ponadklasowości". „Obiektywizm" bowiem jest najbardziej dogodną formą zamaskowania klasowej treści procesu historycznego, zatuszowania przeciwieństw i walki klasowej, jest środkiem zaszczepienia ideologii burżuazyjnej w świadomości szerokich mas ludowych. Postawa apolityczności, nadklasowości, hasła: *nauka dla nauki* czy *sztuka dla sztuki* są formą ideologicznego oddziaływania klas panujących na masy wyzyskiwane, by je oderwać od konkretnych zadań walki klasowej zagrażającej istniejącemu klasowemu władztwu burżuazji.

Lenin i Stalin całkowicie demaskują sens klasowy „obiektywizmu" i rzekomej „bezpartyjności". Bezpartyjność jest to obojętność wobec walki klas, walki partii. Lecz obojętność ta w każdym razie nie może być uznana za zachowanie neutralności. Obojętność ta oznacza aprobatę, poparcie tych, którzy mają większą siłę, którzy mają władzę. Powyższą myśl Lenin obrazowo ilustruje takim przykładem: „Indyferentny", „obojętny" stosunek do kawałka chleba ma człowiek syty, głodny zaś zawsze będzie „partyjnym" w zagadnieniu dotyczącym kawałka chleba. „Indyferentny i obojętny" stosunek do kromki chleba nie oznacza bynajmniej, że dany człowiek nie odczuwa potrzeby kawałka chleba, lecz to, że jest zawsze zabezpieczony pod tym względem; że jest mocno powiązany z „partią" sytych.

> „Bezpartyjność — mówi Lenin — w społeczeństwie burżuazyjnym jest jedynie obłudnym, ukrytym, pasywnym wyrazem przynależności do partii sytych, partii rządzących, do partii wyzyskiwaczy" [2]).

---

[1]) Ф. И. Кожевников „Ленин и Сталин о большевитской партийности в науке" — „Советское государство и право", 6/1950, str. 1—11.

[2]) W. I. Lenin *Dzieła* t. 10, str. 61 (IV wyd. ros.).

W tej samej kwestii pisał J. Stalin:

„Co to jest bezpartyjność?

W Rosji istnieją obszarnicy i chłopi, interesy ich są przeciwstawne, walka między nimi — rzecz nieunikniona. Bezpartyjność jednak omija ten fakt, skłonna jest przemilczać sprzeczności interesów.

W Rosji istnieje burżuazja i proletariusze, zwycięstwo jednej z tych klas oznacza klęskę drugiej. Bezpartyjność jednak zaciera przeciwstawność interesów, zamyka oczy na fakt ich walki.

Każda klasa ma swoją partię posiadającą własny program, własne oblicze. Partie kierują walką klas: bez partyj nie byłoby walki, lecz chaos, brak jasności, pomieszanie interesów. Bezpartyjność jednak nie lubi jasności i wyraźnych sytuacji, woli mglistość i bezprogramowość.

Zacieranie przeciwieństw klasowych, przemilczanie walki klas, brak oblicza, walka z programowością, dążenie do chaosu i pomieszanie interesów — taka jest bezpartyjność.

Czego chce bezpartyjność?

— Zjednoczenia tego, co się nie da zjednoczyć, zrealizowania tego, co się nie da zrealizować“ [1]).

Gdy w okresie imperializmu burżuazyjna historiografia weszła w swą fazę schyłkową, wzmogły się próby wyjałowienia procesu historycznego z jego treści klasowej: wychwalanie reakcyjnych stron przeszłości, apologetyka starych, konserwatywnych zasad, oczernianie nowych, postępowych prądów itd. Z tego też wynika zamiłowanie do zbierania szczegółów, w powodzi których zatraca się świadomie sens procesu historycznego (faktografia zamiast historii). Do nieznaczących drobiazgów usiłuje się sprowadzić przyczyny doniosłych wydarzeń, np. doszukiwanie się przyczyn klęski Napoleona pod Borodino w niestrawności żołądka, na jaką rzekomo cierpiał bohater spod Austerlitz.

Swego czasu cynicznie potrafił ocenić wartość „obiektywizmu“ „uczonych“, stojących na usługach klasy wyzyskiwaczy, król Fryderyk II: „Podoba ci się jakaś tam prowincja cudza i masz dość sił — zdobywaj natychmiast, jak tylko dokonasz tego, zawsze znajdzie się dostateczna ilość prawników, którzy udowodnią twoje prawa do zagarnięcia tej prowincji“.

Przyjrzyjmy się, jak wygląda „obiektywizm“ współczesnych burżuazyjnych historyków, którzy nie cofają się także przed jawnym fałszowaniem historii.

---

[1]) J. W. Stalin *Dzieła* t. 2, str. 236—237, „Książka i Wiedza“, Warszawa 1949.

Historycy hitlerowscy tę sztukę „obiektywnego" fałszowania faktów historycznych posunęli bardzo daleko, próbowali bowiem „udowodnić" niemieckość takich miast, jak Kraków, Nowogród, Kijów itp., stawiając sobie jako zadanie zdobycie tych miast. Przez pewien czas historycy Niemiec hitlerowskich niewątpliwie trzymali palmę pierwszeństwa, jeśli chodzi o fałszowanie faktów historycznych. Pracowali także niemało nad wypaczeniem prawdy, dla „uzasadnienia" swej zwierzęcej, ludożerczej „teorii" rasistowskiej, dążąc do przytłumienia świadomości klasowej proletariatu niemieckiego, do zarażenia go jadem nacjonalizmu i całkowitego zdemoralizowania.

Po drugiej wojnie światowej na czoło wysuwają się historycy amerykańscy. Powszechnie znana jest publikacja Radzieckiego Biura Informacyjnego pt. *Fałszerze historii,* w której została zdemaskowana próba faszystowskiego oświetlenia przez Departament Stanu działalności dyplomacji radzieckiej w okresie poprzedzającym wojnę.

Oprócz wydawnictwa Sowinformbiura *Fałszerze historii,* opublikowało Ministerstwo Spraw Zagranicznych ZSRR dokumenty niemieckie z okresu poprzedzającego drugą wojnę [1]).

Jednak mimo całkowitej kompromitacji doznanej przy pierwszej próbie, latem i jesienią 1949 r., Departament Stanu wydaje nowy zbiór dokumentów Ministerstwa Spraw Zagranicznych Niemiec [2]). Jest to nowa próba tendencyjnego spreparowania jednych dokumentów i pominięcia innych dla przeprowadzenia swego dowodu. Publikacja ta została dokonana pod redakcją znanych historyków amerykańskich: Sonntaga, Willera, Benetta i in. To samo cechuje ostatnie publikacje dotyczące stosunków pomiędzy Chinami a USA [3]).

To samo też można i dziś powiedzieć o burżuazyjnych historykach angielskich, francuskich i innych.

Chciałbym jeszcze przytoczyć kilka przykładów z dziejów naszej polskiej historiografii burżuazyjnej głoszącej całkowitą „niezależność" historii od polityki, od interesów klasowych. W 900 rocznicę śmierci Bolesława Chrobrego odbywał się w Poznaniu IV Zjazd Historyków Polskich (a pierwszy po odzyskaniu niepodległości) w 1925 r. Otwierając zjazd, prof. Bujak m. in. mówił:

> „Szereg powodów złożyło się na to, że IV Zjazd Historyków zwołaliśmy do Poznania... Przede wszystkim pierwszy Zjazd w odnowionym Państwie chcieliśmy odbyć w kolebce Państwa Polskiego, na ziemi wielkopolskiej, na której boha-

---

[1]) Jest polskie tłumaczenie.

[2]) *Documents of German foreign policy 1918—1945. From the archives of the German foreign ministry,* t. I i II, New York 1949.

[3]) D. Borg — *American policy and the Chinese Revolution 1927—1928.* New York 1947 i inne.

terską walkę o ducha, o ziemię, o byt patrzyliśmy z prawdziwym podziwem, ale i z zapartym tchem, czy wytrzyma nacisk jednego z najpotężniejszych mocarstw... Niemniej zrozumiałe jest, że w 900 rocznicę koronacji i śmierci Bolesława Chrobrego — tego króla właśnie wybraliśmy na patrona naszego Zjazdu. Troska o zapewnienie wskrzeszonemu Państwu prawdziwej niepodległości zwraca naszą myśl ku Twórcy niepodległości politycznej i kościelnej pierwszego państwa i pod wpływem podobnego położenia i doniosłości zagadnienia naszego w stosunku do Niemiec, każe nam szukać wskazań w tych tak odległych czasach"[1]).

Obrady Zjazdu nosiły wyraźnie antyniemiecki charakter. III (VI) Powszechny Zjazd Historyków Polskich odbywał się w 10 lat później, tj. w r. 1935, tym razem w Wilnie. Mało zmienił się skład uczestników, natomiast zasadniczo zmienił się duch. Zagaił obrady prezes Polskiego Towarzystwa Historycznego prof. Stanisław Zakrzewski mówiąc między innymi:

„Zjazdy nasze prowadzą obrady, nawiązując zwykle do wielkich rocznic... Nasz Zjazd obecny ma także swoje wybitne rocznice, które przeplatając się na marginesie dziejów naszych... pozwalają nam ze wzmożoną siłą przeżywać wzniosłe chwile przeszłości i choć na chwilę wywołać w naszej wyobraźni drogie zjawy wybitnych i wielkich postaci.

A więc uprzytomnijmy sobie, że równo osiemset lat temu w r. 1135, a więc w zamierzchłej przeszłości wjeżdżał w mury Magdeburga wśród bicia dzwonów wielki wojownik Bolesław Krzywousty. Wjeżdżał w mury tego niemieckiego miasta po świeżym zatwierdzeniu przyjaźni z cesarzem rzymsko-niemieckim, Lotariuszem..." [2]).

Wytłumaczenia tych słów pana prezesa trzeba szukać bynajmniej nie w dzwonach Magdeburga, które rozbrzmiewały w r. 1135, lecz w pochwałach, jakie kierował pan minister Beck pod adresem III Rzeszy.

Niektórzy burżuazyjni historycy i socjolodzy XX wieku usiłowali teoretycznie uzasadnić całkowite zaprzeczenie istnienia obiektywnych prawidłowości w rozwoju życia społecznego.

Francuski historyk Ludwik Halphen np. wprost oświadcza: „daremne są wysiłki jednolitego wytłumaczenia wydarzeń przeszłości" [3]). Historyk Fisner twierdzi: „w historii nie ma żadnej prawidłowości, lecz jedynie następuje zmiana zjawisk jednego po drugim, podobnie jak na

[1]) *Kwartalnik Historyczny* rocznik XXXIX, zeszyt 4, r. 1925, str. 632—633.
[2]) *Kwartalnik Historyczny* rocznik XLIX, zeszyt 4, r. 1935, str. 730—731.
[3]) Louis Halphen — *Introduction à l'histoire*, Paris 1946, str. 55.

morzu jedna fala ustępuje miejsca nowej“ [1]). To samo spotykamy u angielskich historyków Cassona i Goocha, u niemieckich historyków Rickerta, Windelbanda, Max Webera, E. Meyera i in. Podobne stanowisko zajął na VII Zjeździe Historyków Polskich we Wrocławiu w r. 1948 w referacie o metodologicznych zasadach historiografii prof. Lutman.

Historia jest dla nich przypadkowym nagromadzeniem niczym nie powiązanych między sobą faktów, stąd właśnie płyną wywody o subiektywizmie i woluntaryzmie. Istotnym sensem wszystkich tych wywodów jest strach przed nieubłaganie zbliżającą się chwilą całkowitego załamania się systemu kapitalistycznego.

Lenin w następujący sposób określił ową beznadziejność nauki burżuazyjnej:

> „Zwątpienie w możliwość naukowej analizy tego, co istnieje, wyrzeczenie się nauki, dążność do wykpienia się od wszelkich uogólnień, do ukrycia się przed wszelkimi „prawami“ rozwoju historycznego, przesłonięcia l a s u drzewami — oto sens klasowy... modnego sceptycyzmu burżuazyjnego... martwej i niosącej martwotę scholastyki...“ [2]).

Najnowszym wydaniem reakcyjnych teorii burżuazyjnych zmierzających do wypaczenia prawdy historycznej stał się kosmopolityzm będący jawnym lub zamaskowanym wyrazem dążenia imperialistów amerykańskich do podważenia i osłabienia samodzielnego bytu narodów, do ustanowienia hegemonii USA nad całym światem. Otwarte negowanie historycznej roli różnic narodowych i głoszenie „reakcyjności“ samego pojęcia narodu, negowanie i poniżanie kultury narodowej i historycznych tradycji narodowych, wychwalanie koncepcji „państwa światowego“, „stanów zjednoczonych świata“, „rządu światowego“ (z siedzibą, rzecz jasna, na Wall Street) itp. Jeśli „obiektywizm“ burżuazyjny wyjaławia proces historyczny z jego treści klasowej, wychwala jego reakcyjne strony przeszłości historycznej, to kosmopolityzm nie tylko wyjaławia proces historyczny z treści klasowej, lecz również pozbawia go jego formy narodowej [3]).

Przy pomocy rzekomej „bezpartyjności“ obiektywizmu i kosmopolityzmu — historiografia spełniając klasowe zadanie stara się oszukać szerokie masy ludowe, stara się ukryć prawdę historyczną (ponieważ prawda ta niesie wyrok zagłady całemu systemowi kapitalistycznemu). Jednym z podstawowych zadań historiografii burżuazyjnej jest odwrócenie uwagi mas pracujących od słusznego zrozumienia rzeczywistości kapitalistycznej, od walki o wyzwolenie społeczne i narodowe.

---

[1]) H. A. L. Fisner — *A History of Europe*, London 1935, t. I, str. VII.

[2]) W. I. Lenin *Dzieła* t. 20, str. 179 (IV wyd. ros.).

[3]) Patrz: *Zeszyty historyczne „Nowych Dróg“*, Warszawa 1950, nr 1, str. 173—186.

W odróżnieniu od nauki burżuazyjnej nauka marksistowska otwarcie głosi zasadę partyjności.

Nauka marksistowska, będąc głęboko klasową, partyjną nauką, jednocześnie jest jedynie słuszną, prawdziwą nauką. Klasa robotnicza kierowana przez rewolucyjną partię marksistowską stawia przed sobą zadanie rewolucyjnego przeobrażenia świata, stawia przed sobą zadanie zlikwidowania wyzysku człowieka przez człowieka, zniesienia klas, zbudowania nowego, socjalistycznego społeczeństwa. Rewolucyjne przeobrażenie świata — jest niemożliwe bez teorii, która daje

> „...możność orientowania się w sytuacji, zrozumienia wewnętrznego związku zachodzących wydarzeń, przewidywania biegu wydarzeń i rozpoznawania nie tylko tego, jak i w jakim kierunku rozwijają się wydarzenia w teraźniejszości, lecz również tego, jak i w jakim kierunku muszą się one rozwijać w przyszłości" [1]).

Marksistowska nauka historyczna zawsze była i będzie groźną bronią proletariatu w jego wielkiej walce klasowej, w jego walce przeciwko ideologii burżuazyjnej, bronią, przy pomocy której proletariat poznaje prawa rozwoju i czerpie pewność swego przyszłego zwycięstwa.

Angielski uczony Maurice Cornforth w jednej ze swych prac m. in. pisze:

> „Nauka opierając się na pewnej technice doświadczalnej odkrywa i ujawnia prawa ruchu obiektywnej rzeczywistości, lecz objaśnia swoje odkrycia z punktu widzenia pewnej klasy. Ponieważ w społeczeństwie klasowym nauka jest wytworem społecznym, nie może istnieć niezależnie od klas. Nauka odbija obiektywną rzeczywistość za pośrednictwem pojęć, które same są odbiciem stanowiska pewnej klasy społecznej. Nauka burżuazyjna musi w interesie burżuazji nieuchronnie wypaczać prawdę naukową i przemycać do nauki pojęcia idealistyczne. Nie potrafi ona udoskonalić i zużytkować swych własnych, największych zdobyczy. Zadanie to przypada w udziale nauce, która opiera się na walce klasy robotniczej, na walce o socjalizm. Albowiem klasa robotnicza, której misją historyczną jest zbudowanie socjalizmu i zniesienie wszelkich form wyzysku, nie jest zainteresowana w wypaczeniach i złudzeniach ideologicznych, lecz w znajomości rzeczy takich, jakimi są, a zatem w jak największym rozwoju i rozszerzaniu poznania naukowego" [2]).

---

[1]) *Historia WKP(b). Krótki kurs.* „Książka i Wiedza", Warszawa 1949, s. 401.
[2]) *Zeszyty filozoficzne „Nowych Dróg"*, seria I, 1949, nr 1, str. 57—58.

W referacie na VII Kongresie Międzynarodówki Komunistycznej (1935 r.) G. Dymitrow wysuwał przed komunistami zadanie, aby

> „...zgodnie z prawdą historyczną, w duchu prawdziwie marksistowskim, leninowsko - marksistowskim, leninowsko-stalinowskim duchu oświetlić przed masami pracującymi przeszłość ich własnego narodu, aby powiązać swą walkę dzisiejszą z jego rewolucyjnymi tradycjami w przeszłości" [1]).

Oparcie badań historycznych o jedynie słuszną, naukową metodę materializmu historycznego — otwiera przed nauką historyczną szerokie perspektywy rozwoju, przekształca ją w prawdziwą naukę.

> „Łatwo zrozumieć — pisze J. Stalin w pracy *O materializmie dialektycznym i historycznym* — jak ogromne znaczenie ma rozciągnięcie zasad materializmu filozoficznego na badanie życia społecznego, na badanie historii społeczeństwa...
>
> ...życie społeczne, historia społeczeństwa przestaje być nagromadzeniem „przypadkowości", historia społeczeństwa staje się bowiem prawidłowym rozwojem społeczeństwa, badanie zaś historii społeczeństwa staje się nauką.
>
> ...nauka o historii społeczeństwa pomimo skomplikowanego charakteru zjawisk życia społecznego może się stać taką samą nauką ścisłą jak, powiedzmy, biologia, nauką mogącą wykorzystać prawa rozwoju społeczeństwa dla zastosowania prakytcznego" [2]).

Marksistowska nauka historyczna, badając prawa rozwoju społeczeństwa ludzkiego, badając historię pracujących mas ludowych, nie tylko wyjaśnia przeszłość, lecz również daje klucz do właściwego zrozumienia współczesnych wydarzeń politycznych, dopomaga w zrozumieniu perspektyw rozwoju społeczeństwa, narodów i państw.

Przed polską nauką historyczną obecnie stoi zadanie przezwyciężenia do końca wpływów ideologii burżuazyjnej, spojrzenia na historię nie oczami szlachcica czy kapitalisty, lecz oczami proletariusza; oparcia badania naukowego na prawdziwie naukowej, jedynie słusznej metodzie — marksistowskiej metodzie dialektycznej, włączenia się w ogólny nurt walki obozu socjalizmu, pokoju i demokracji z obozem imperializmu, wojny i reakcji, nauka historyczna „musi być szermierzem prawdy, postępu i sprawiedliwości społecznej" (B. Bierut).

---

[1]) G. Dymitrow *Klasa robotnicza przeciw faszyzmowi.* Nakładem Towarzystwa Wydawniczego Robotników Zagranicznych w ZSRR, Moskwa 1935, str. 83.

[2]) *Historia WKP(b). Krótki kurs,* „Książka i Wiedza", Warszawa 1949, str. 129—130.

ŚWIAT KAPITALISTYCZNY W OKRESIE PRZEJŚCIA DO IMPERIALIZMU (1870 – 1914)

Materiały pomocnicze dla nauczyciela [1])

W roku 1870 kończy się okres pokojowego rozwoju kapitalizmu, okres kapitalizmu domonopolistycznego, okres, w którym w ramach kapitalizmu rosły siły produkcyjne w poszczególnych krajach, a zaczyna się okres, w którym kapitalizm staje się coraz wyraźniej i coraz bardziej hamulcem rozwoju sił produkcyjnych, staje się kapitalizmem monopolistycznym, schyłkowym, degenerującym się, gnijącym, staje się — imperializmem.

Przejście do imperializmu związane jest w rozwoju gospodarczym państw kapitalistycznych z szeregiem zjawisk specjalnych. Już w okresie kapitalizmu wolnokonkurencyjnego widoczna jest nierównomierność rozwoju poszczególnych krajów, poszczególnych terenów w obrębie jednego kraju, poszczególnych gałęzi przemysłu w obrębie jednego kraju i na całej kuli ziemskiej. Ale wobec tego, że kapitalizm w tym okresie rozwija się jeszcze po linii wstępującej, nierównomierności w jego rozwoju nie są jeszcze tak jaskrawe i nie decydują o charakterze okresu.

Około r. 1870 nierównomierności rozwoju występują coraz ostrzej i stają się cechą charakterystyczną dla nowego okresu kapitalizmu.

Na czym polega nierównomierność rozwoju? Poszczególne kraje w swym rozwoju gospodarczym, poszczególne gałęzie produkcji wykazują rozmaite tempo czy to wzrostu sił produkcyjnych, czy też degresji gospodarczej. Kraje kapitalistyczne, rywalizujące ze sobą przez cały wiek XIX, wkraczają w okres przejściowy do imperializmu w pewnym określonym stosunku wzajemnym; układ ten ulega jednak bardzo szybko zmianie.

Zilustrujemy to twierdzenie przykładem. W XIX w. w rozwoju kapitalistycznym przoduje Anglia. Po r. 1870 czołowe stanowisko Anglii zostaje zachwiane (w różnych dziedzinach produkcji w rozmaitym stopniu); Anglia wyraźnie ustępuje pod względem tempa rozwojowego innym, młodszym państwom, które nabierają rozpędu w rozwoju kapitalistycznym właśnie dopiero po r. 1870. Takim państwem na kontynencie europejskim są Niemcy. Z rywalizacji imperializmu Niemiec i Anglii rodzi się jedno z najgłębszych przeciwieństw imperialistycznych świata kapitalistycznego — zarzewie przyszłych konfliktów wojennych.

---

[1]) Stenogram wykładów prof. dr Ż. Kormanowej na A. N. P. w Warszawie w r. akad. 1949/50.

Scharakteryzujemy prawo nierównomiernego rozwoju danymi liczbowymi, spójrzmy na wydobycie najważniejszych surowców decydujących o ciężkim przemyśle, a więc o potencjale zbrojeniowym: na węgiel i na surówkę żelaza.

Wydobycie węgla (w milionach ton)		Wydobycie węgla (w liczbach względnych)			
	1870 r.		1870 r.	1900 r.	1913 r.
Anglia	112	Anglia	51,5	29,7	21,8
Francja	13,2	St. Zjedn. A. P.	15,4	32,5	38,4
Niemcy	34[1])	Niemcy	15,8	18,4	20

Wytop surówki żelaza (w milion. ton)		Wytop surówki żeleza (w liczbach względnych)			
	1870 r.		1870 r.	1900 r.	1913 r.
Anglia	6	Anglia	50	22,1	13,2
Francja	1,8	St. Zjedn. A. P.	14	32	39,6
Niemcy	1,26	Niemcy	10,4	17,6	21,3

W początkach okresu przejścia do imperializmu Anglia górowała nad Niemcami w wydobyciu węgla prawie czterokrotnie, w wytopie surówki żelaza — prawie pięciokrotnie. W połowie tego okresu różnica w wydobyciu węgla między Anglią a Niemcami zmalała przeszło o połowę, a wytop surówki żelaza znalazł się prawie że na jednym poziomie. W r. 1913 przewaga Anglii nad Niemcami w wydobyciu węgla była już nieznaczna, natomiast Niemcy wytapiały surówki żelaza prawie dwa razy więcej aniżeli Anglia.

Tempo rozwojowe przemysłu angielskiego i niemieckiego zmieniło się więc znacznie. Niemcy nie tylko dopędziły Anglię w rozwoju, ale wyprzedziły ją i utrzymywały tendencję wzrostu w dalszym ciągu. Anglia została w swej pozycji pierwszego państwa kapitalistycznego nie tylko zagrożona, ale wyraźnie zachwiana.

Prawo nierównomiernego rozwoju kapitalizmu, działające szczególnie jaskrawo w okresie imperializmu, zostało wykryte i sformułowane przez Lenina w jego dziele o imperializmie. Prawo to powoduje ciągłe narastanie przeciwieństw w świecie imperialistycznym, przeciwieństw, z których kapitalizm monopolistyczny jedynie szuka wyjścia w wojnie.

W okresie przejścia do imperializmu powstaje wielki przemysł w wielu krajach pozaeuropejskich, które do tego czasu były odbiorcami

[1]) Łącznie z węglem brunatnym.

towarów przemysłu europejskiego. Przemysł ten powstaje w związku z eksportem kapitałów, z inwestowaniem kapitału europejskiego na terenach kolonialnych i zawisłych. W latach 1870 — 1900 rozwija się wielki przemysł w Chinach, Indiach, Kanadzie. Na Dalekim Wschodzie podobną rolę, jaką na kontynencie odgrywają Niemcy, odgrywać zaczyna Japonia.

W ten sposób kapitalizm nie jest już tylko ustrojem panującym w Europie i Ameryce Północnej, ale ogarnia teren całej kuli ziemskiej. Kraje pozaeuropejskie, stając się terenem eksportu kapitału, wielkich inwestycji, uzyskują w ten sposób warsztaty wielkoprzemysłowe; w związku z tym zaczyna powstawać proletariat złożony z tubylców, wobec których stosuje się najbardziej okrutny i bezwzględny wyzysk. Ten proletariat staje się nosicielem antyimperialistycznych tendencji, dążeń i walki, staje się organizatorem i przywódcą walki narodowowyzwoleńczej, antyimperialistycznej.

Kapitalizm, gdziekolwiek sięga, niesie ze sobą wyzysk społeczny i ucisk narodowy, choć stosuje nową wyższą technikę produkcyjną.

Jednym z koniecznych elementów panowania kapitału jest sieć łączności, konieczna i dla przewozu surowców, i dla transportu produktów, i dla utrzymania w „posłuchu" wyzyskiwanych mas. Toteż wszędzie powstają linie kolejowe. Sieć kolei żelaznych przecina kulę ziemską, a długość linii kolejowych to jeden z niezawodnych wskaźników przenikania i ugruntowywania się kapitalizmu.

W r. 1869 zostaje w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej zbudowana wielka transkontynentalna linia kolejowa łącząca oba oceany. W r. 1886 podobną kolej buduje Kanada. W latach osiemdziesiątych XIX w. powstaje kolej zakaspijska, a w dziewięćdziesiątych — kolej transsyberyjska. Wreszcie w XX w. powstaje kolej bagdadzka — owoc grabieżczych planów zaborczych imperializmu niemieckiego — kolej, która odegrała dużą rolę w historii imperialistycznych zatargów na początku XX w. Rozwój sieci kolejowej charakterystyczny dla rozwoju kapitalizmu w okresie imperializmu ilustrują następujące wskaźniki:

Długość linii kolejowych (w tysiącach mil)			
	1870 r.	1900 r.	1910 r.
Wielka Brytania	25	35,2	37,6
Niemcy	19,6	51,4	61,1
Stany Zjedn. Ameryki Północnej	85,1	311,0	388,2
Japonia	—	5,9	9,8

Cała kula ziemska zostaje opasana torami kolejowymi i powiązana nimi w jeden gospodarczo i politycznie współzależny organizm, rozdarty przez nierozwiązalne w ramach kapitalizmu przeciwieństwa imperialistyczne.

Analogicznie do transportu lądowego rozwija się transport morski. Nikną żaglowce, które królowały na morzach i oceanach przez stulecia, a na ich miejsce pojawiają się statki parowe. Coraz większego znaczenia nabiera Kanał Sueski.

Cechą charakterystyczną dla tego okresu jest także zmiana w rozsiedleniu ludzkim. Ogromne masy przenoszą się ze wsi do miast, które rozwijają się szybko. Te procesy szybkiej urbanizacji są znów charakterystyczne dla okresu przejścia do imperializmu.

Na okres ten przypada wreszcie wiele pierwszorzędnej wagi udoskonaleń w rozwoju techniki produkcyjnej, związanych z koniecznością wielkich nakładów, szereg wynalazków adaptowanych przez wielki kapitał likwidujący mniejszych konkurentów. Podkreślić należy przede wszystkim ogromny rozwój metalurgii. W r. 1856 zastosowano po raz pierwszy do wytopu stali gruszkę Bessemera. W r. 1879 wywołuje przewrót w metalurgii udoskonalony proces technologiczny Thomasa, który pozwala na wytop surówki żelaza z rud fosforowych, dawniej nieprzydatnych do produkcji przemysłowej. Ponieważ jedno z głównych zagłębi europejskich — Zagłębie Lotaryńskie — ma przeważnie rudy fosforowe, wynalazek Thomasa uruchamia całe to Zagłębie, pozwala oprzeć na nim ciężki przemysł. Udoskonalenie Thomasa otwiera okres szybkiego rozwoju stalowni. Odtąd wzmaga się ogromnie wytop surówki i hartowanie jej na stal. W latach 1883-4 do metalurgii zostaje wprowadzona turbina parowa. W tym samym okresie w powszechne użycie wchodzi silnik Diesla, silnik spalinowy, który zapoczątkował cały szereg dzisiaj bardzo ważnych przemysłów: automobilowy, łodzi motorowych, łodzi podwodnych, samolotów. W związku z powszechnym zastosowaniem silników spalinowych rośnie popyt na nowy surowiec, nie mający przedtem większego znaczenia: na ropę naftową. Zaczyna się wyścig o pola naftowe, zaczyna się jedna z najbardziej dramatycznych i brutalnych walk w świecie imperialistycznym — walka o naftę. W r. 1870 cały świat produkował 5799 barreli nafty, a w r. 1905 już 215 tysięcy barreli.

Ten sam okres przynosi decydujący skok jakościowy w produkcji maszynowej.

W powszechne użycie wchodzą obrabiarki: rewolwerówka zostaje wprowadzona do przemysłu w r. 1854, szlifierka — w 1865, frezarka — w 1867. Obrabiarki są coraz doskonalsze i dochodzą do takiej precyzji w wykonywaniu detali maszyny, że można je mierzyć z dokładnością do setnych części mikromilimetra.

W r. 1873 w przemyśle i górnictwie zastosowano świdry pneumatyczne. W r. 1869 do transportu wprowadzono hamulce pneumatyczne Westinghause'a.

W ten sposób przemysł, zwłaszcza metalurgia i przemysł węglowy, przechodzi na dużo doskonalsze, precyzyjniejsze i wydatniejsze metody produkcji, wymagające jednocześnie ogromnych inwestycji, które sprzyjając procesom akumulacji wypierają drobne warsztaty produkcyjne.

W tych samych mniej więcej latach rozpoczyna się rozwój nowej gałęzi przemysłu, która stanie się jedną z decydujących: przemysłu elektrotechnicznego i elektrycznego. Dynamo zostaje użyte do transportu po raz pierwszy w r. 1879, najpierw do tramwajów, potem do wielu innych urządzeń. W r. 1872 ludzkość po raz pierwszy przekazuje energię elektryczną na dalsze odległości. W tym samym mniej więcej czasie zjawiają się pierwsze hydroelektrownie. W r. 1875 pojawia się telefon, w 1896 — radio. Wszystkie te urządzenia, do których przywykliśmy w życiu codziennym, to zdobycze ostatnich dziesięcioleci XIX wieku.

Podobnie rozwija się ogromnie i przemysł chemiczny, stosując nową technikę produkcyjną. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku rozwija się przemysł farb anilinowych, które spowodowały przewrót w przemyśle włókienniczym i farbiarstwie technicznym. W r. 1866 pojawiają się maszyny drukarskie, potem maszyny do pisania. W r. 1867 Nobel stosuje po raz pierwszy dynamit do celów produkcyjnych. W r. 1870 zostaje po raz pierwszy zastosowana w przemyśle celuloza, która zapoczątkowuje cały cykl nowych gałęzi produkcyjnych. W r. 1890 zjawia się automatyczny warsztat tkacki, który pozwala na uwielokrotnienie produkcji i ogromne potanienie tkanin, ale który jednocześnie zmiótł z rynku produkcję ręcznych tkaczy w Japonii i w Chinach, a przez to w warunkach kapitalistycznej ekonomiki okrutnie zniszczył i samych tkaczy, utrzymujących się przedtem w dużej masie z pracy na ręcznych warsztatach tkackich. W r. 1867 rodzi się nowa gałęź przemysłu: chłodnictwo, które umożliwia przewożenie na większe dystanse produktów łatwo psujących się. Kinematografia to zdobycz początku XX wieku.

W ten sposób w ciągu mniej więcej trzydziestolecia nagromadziła się wielka ilość udoskonaleń technicznych produkcji, które zrewolucjonizowały procesy produkcyjne, ustokrotniając możliwości produkcyjne człowieka w oparciu o znane już surowce. Rozwój tych możliwości, zastosowanie ich na potrzeby człowieka spętały jednak imperialistyczne warunki produkcji, kapitalistyczny układ stosunków produkcyjnych.

Technika produkcji rolnej mechanizuje się wolniej. Początki mechanizacji rolnictwa, pierwsze kombajny zastosowano w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej dopiero w r. 1873. Na to, aby mechanizacja rolnictwa mogła ogarnąć wielkie przestrzenie, trzeba nie tylko

wielkich inwestycji, ale także rewolucji w stosunkach agrarnych. Trzeba zniesienia małej, niesamowystarczalnej gospodarki chłopskiej, która z konieczności musi się opierać na technice prymitywnej. Aby maszyny rolnicze mogły w pełni służyć potrzebom ludzkości, trzeba konkretnie zwycięstwa rewolucji socjalistycznej. Uczy nas tego historyczny przykład ZSRR.

W miarę jak od r. 1870 narastają olbrzymie możliwości produkcyjne człowieka, następuje jednocześnie coraz wyraźniejsze spętanie sił produkcyjnych przez nierozwiązalne przeciwieństwa kapitalizmu. Kapitalizm przechodzi do fazy schyłkowej, imperialistycznej, która jest okresem gnicia i rozkładu kapitalizmu. W przemyśle oprócz procesów akumulacji występują procesy koncentracji, powiązania wielu przedsiębiorstw, pojawiają się kartele i trusty. Zespolenie kapitału przemysłowego z bankowym w kartelach, trustach, syndykatach jest coraz pełniejsze. Kapitał przemysłowy wiąże się z bankowym i odwrotnie. W ten sposób rodzi się kapitał finansowy, charakterystyczny dla okresu imperializmu: kapitał, który staje się głównym dysponentem losów imperialistycznego świata, który dyktuje swoją wolę rządom państw imperialistycznych.

Świat kapitalistyczny i w okresie przejścia do imperializmu podlega staremu prawu rozwojowemu kapitalizmu: cykliczności kryzysów gospodarczych. Kryzysy w tym okresie uderzają tak samo co pewną liczbę lat z coraz większą siłą, powodując coraz większe zniszczenie i coraz tragiczniejsze wstrząsy gospodarcze. Występują one w r. 1873 i w 1882. Kryzysom tym towarzyszy nowe w kapitalizmie zjawisko, przedtem rzadko notowane: okresy długotrwałych depresji. Kryzysy nie ograniczają się do stosunkowo krótkich, gwałtownych wstrząsów, po których gospodarka wraca do względnej równowagi. Po kryzysach następują depresje — siły produkcyjne nie mogą rozwijać się nadal w warunkach imperializmu. Długie okresy depresji występują pomiędzy rokiem 1874 a 1880; 1883 — 1889, 1892 — 1895, czyli właściwie cały ten okres jest okresem wielkiej depresji gospodarczej, przerywanej tylko krótkotrwałymi okresami lepszej konjunktury, prowadzącymi z kolei do nowej katastrofy — kryzysu. W rezultacie tego rozwoju kryzysowego z wstrząsami, tłumionego przez długie okresy depresji, następuje coraz silniejsza koncentracja kapitału. Tworzą się coraz większe olbrzymy przemysłowo-bankowe, znikają słabsi konkurenci, mniejsze przedsiębiorstwa. W Niemczech np. o całym życiu gospodarczym, a w konsekwencji — politycznym i kulturalnym decyduje dziewięć wielkich banków. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej decydującymi są dwie grupy bankierskie: Morgana i Rockfellera. Wytwarza się w ten sposób warstwa oligarchii finansowej, skupiająca w swym ręku olbrzymie środki produkcyjne i olbrzymie możliwości oddziaływania nie tylko gospodarczego, ale

i politycznego. Rośnie eksport kapitałów z krajów starego kapitalizmu do krajów młodokapitalistycznych, zwłaszcza kolonialnych. Rośnie rywalizacja o tereny eksportu kapitałów, pogłębiają się antagonizmy pomiędzy państwami imperialistycznymi.

Pod koniec XIX w. występują już jasno cechy rozkładowe imperializmu, objawy gnicia ustroju. Wiele faktów z zakresu gospodarczej działalności ludzkości ilustruje to zjawisko. Rozmaite spółki akcyjne np. związane z przemysłem gazowniczym hamują rozwój elektryfikacji, aczkolwiek elektryfikacja daje większe, tańsze i dogodniejsze możliwości oświetlenia, opału i produkcji. Kapitały zaangażowane w kolejach żelaznych utrudniają i uniemożliwiają przejście na koleje elektryczne. W ten sposób w interesie finansistów stosuje się bezmyślną gospodarkę energetyczną.

W skali światowej proces nierównomiernego rozwoju doprowadza do tego, że nieduża grupa państw starego kapitalizmu, które eksportują i pożyczają kapitał, przekształca się na państwa rentierskie, lichwiarskie, żyjące kosztem reszty państw słabiej rozwiniętych gospodarczo. Do tych pasożytniczych państw należy przede wszystkim stara kapitalistyczna Anglia, dalej Francja, następnie Holandia, Szwajcaria, Belgia. Są to państwa, których dochód narodowy zaczyna się opierać na gromadzeniu odsetek, na procentach ściąganych od państw zależnych od ich kapitału.

Katastrofalnie rozwija się również sytuacja produkcji ziarna w Europie. W okresie między 1870 a 1890 r. Europa przeżywa ciężki kryzys rolniczy, bo zalewa ją fala dużo tańszego ziarna ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanady i Argentyny.

Okres przejścia do imperializmu jest więc okresem bardzo burzliwego rozwoju techniki produkcyjnej i coraz groźniejszego hamowania rozwoju sił produkcyjnych oraz coraz groźniejszego pogłębiania się antagonizmów w rozmaitych gałęziach życia, a więc i coraz potężniejszej fali zaostrzających się walk klasowych oraz stale narastającego zagrożenia wojennego.

W ten sposób świat kapitalistyczny przeszedł w ciągu ostatnich dziesięcioleci XIX w. do fazy „umierającego", „pasożytniczego i gnijącego kapitalizmu", do imperializmu stanowiącego „przeddzień socjalnej rewolucji proletariatu" [1]).

---

[1]) W. Lenin *Imperializm jako najwyższe stadium kapitalizmu.* „Książka", Warszawa 1947.

P. W.

PRZEGLĄD PODRĘCZNIKÓW HISTORII
zatwierdzonych do użytku szkolnego na rok 1950/51 dla klas poziomu podstawowego

Przegląd niniejszy ma na celu zorientowanie nauczycieli w istniejących podręcznikach. Szczegółowe recenzje ukażą się w następnych numerach naszego pisma.

W porównaniu z ubiegłym rokiem sytuacja, jeśli chodzi o podręczniki historii, uległa niewątpliwie znacznej poprawie. Zwłaszcza można to z całą pewnością powiedzieć o podręcznikach historii powszechnej.

Rozpoczynając przegląd od klas najmłodszych możemy podać, że obecnie w ręku dzieci i nauczyciela znalazł się już pierwszy zeszyt *Historii Polski* dla klasy IV. Krótkie omówienie tej książki podaliśmy w artykule *Projekt realizacji programu historii w klasach IV i V.*

Dla klasy V przeznaczony został podręcznik pod redakcją A. Miszulina *Historia starożytna* Warszawa 1950. Jest to przełożony na język polski podręcznik dla klasy V i VI szkoły radzieckiej. Zawiera on wstępne wiadomości o komunie pierwotnej i tworzeniu się państw niewolniczych — (§ 1. Życie ludzi pierwotnych. § 2. Jak powstały państwa właścicieli niewolników. Zabytki historyczne), następnie podaje wiadomości z dziejów starożytnego wschodu (Egipt, najstarsze państwa Międzyrzecza, Fenicja, Judea, Persja, starożytne Indie i Chiny), Grecji i Rzymu. Cztery mapy i tablica chronologiczna uzupełniają podręcznik.

Podręcznik Miszulina — ujęty według zasad materializmu historycznego i oparty na najnowszych zdobyczach nauki —obszernie omawia dzieje gospodarcze i społeczne, uwzględnia szeroko dzieje walk klasowych w świecie antycznym, które stanowią główną linię w układzie książki.

Walory naukowe podręcznika podnosi jego strona metodyczna. Autor jasno tłumaczy trudne dla dziecka pojęcia z zakresu stosunków społecznych i politycznych i tak trudne na tym poziomie zagadnienie, jak np. powstanie państwa i postępowości świata antycznego w porównaniu ze stosunkami produkcyjnymi epoki wspólnoty pierwotnej. Pokazując piękno kultury antycznej i osiągnięcia ówczesnej nauki podręcznik podkreśla ich klasową ograniczoność, uczy, że rozwój życia kulturalnego umożliwiała ciężka praca niewolników, ich wyzysk i krzywda.

Dużą pomocą dla ucznia są liczne ilustracje dobrane tak, iż można stosując je omówić niektóre zagadnienia, np. Prace w Egipcie, Technikę wojenną w Asyrii, Dzieje sztuki świata antycznego. W stosunku do naszego programu historii klasy V — podręcznik ten jest zbyt obszerny (w szkole radzieckiej historia starożytna wypełnia cały kurs klasy V i część VI). Wobec jasnej konstrukcji podręcznika i interesującego wykładu książka w dużej swej części spełnia rolę podręcznika, w pozostałej zaś można ją stosować jako lekturę samodzielną ucznia. Materiał obowiązkowy wybieramy stosując się ściśle do tematów programu.

Omawiany podręcznik wymienia liczne szczegóły, typowe i ważne dla epoki, dużo w nim jest nazw i nazwisk. Spośród bogactwa szczegółów nauczyciel powinien wybrać najważniejsze jako materiał, który klasa musi opanować pamięciowo.

Przy realizacji programu z historii starożytnej uczniowie klasy V mają trudności w korzystaniu z map, bowiem nie znają jeszcze mapy półkuli wschodniej. Przy korzystaniu więc z map musimy stosować specjalne metody według wskazań uwag metodycznych do programu (patrz też artykuł w numerze 4 *Wiadomości Historycznych — Projekt realizacji programu historii w klasie IV i V).*

Uzupełnieniem pracy dla nauczycieli klas V i VI jest książka M. H. Serejskiego, M. Goliasa, B. Zwolskiego i K. Śreniowskiej *Historia. Okres wczesnego średniowiecza i wypraw krzyżowych* Warszawa 1950.

Stosować ją będziemy w klasie V po ukończeniu historii starożytnej, a więc po pierwszym marca, do opracowania tematów V i VI; w bieżącym roku stosujemy ją w klasie VI. Klasa ta ma obecnie program przejściowy, w miesiącach wrześniu, październiku i części listopada kończy kurs klasy V (tematy V i VI).

Podręcznik ten zawiera dzieje wczesnego średniowiecza, okres przejścia od niewolnictwa do poddaństwa (temat V) oraz okres rozkwitu feudalizmu (temat VI). Materiał książki w ogromnej większości pokrywa się z programem, są jednak pewne odstępstwa. Tak np. w programie mamy dwukrotnie podany tytuł lekcji „Słowianie zachodni". Po raz pierwszy — lekcja 44, w podpunktach tej lekcji znajdujemy: Państwo Wielkomorawskie. Cyryl i Metody. Słowianie połabscy i pomorscy i ich walka z Niemcami. Drugi raz w lekcji 49 pod tym samym tytułem „Słowianie zachodni" czytamy — „Prehistoria ziem słowiańskich". Autorzy podręcznika zredagowali temat inaczej i sądzę, że słusznie. W rozdziale 4 „Słowianie" zamieścili podtytuły: Prehistoria ziem Słowian. Ustrój społeczno-polityczny Słowian. Zajęcia. Wierzenia, a w rozdziale 9 omawiają dzieje państwa Samona i państwa wielkomorawskiego.

Książka wprowadza ucznia w pojęcie feudalizmu (str. 7), tłumaczy, dlaczego ustrój ten był postępowym w porównaniu z ustrojem nie-

wolniczym, przedstawia rozwój feudalizmu, stopniowy wzrost poddaństwa — uzależnienie ludności wolnej (str. 10, 13). Uwzględnione w niej zostały nowe teorie w odniesieniu do powstania państwa polskiego i państwa kijowskiego na Rusi.

Jednak niektóre oceny wypadły nieco za słabo. Tak np. nie zostało zaznaczone dostatecznie wyraźnie postępowe znaczenie przyjęcia chrześcijaństwa dla Polski, jak i w ogóle dla każdego kraju w tym okresie czasu. Nie wyjaśniona jest również polityka Justyniana, który dążył do przywrócenia ustroju niewolniczego. Za słabo też została omówiona i przedstawiona rola państwa jako aparatu przemocy. Wydaje się, że można by nawet na podstawie tych krótkich relacji, jakie się zachowały, jaśniej przedstawić charakter powstania ludowego w Polsce XI w. W podręczniku trzeba dawać wyraźne klasowe oceny, tym więcej w podręczniku dla klas podstawowych, w których często uczy historii nauczyciel niespecjalista. W omawianej książce jest niewątpliwie zgromadzony taki materiał faktyczny, że wniosek czy ocenę można zeń wyprowadzić, jednak nie zawsze nauczyciel będzie wiedział, jak to uczynić.

Omawiany podręcznik zawiera materiał na 25 lekcji, liczy zaś stronic 105, czyli przeciętnie 4 stronice druku na lekcję. Rzecz prosta, że jest to za dużo dla samodzielnej pracy ucznia klasy VI. Nauczyciel musi więc niektóre części skrócić, ująć je w wykład, inne zaś wyzyskać w całości dla samodzielnej pracy młodzieży. Podręcznik wydany jest bez map i ilustracji, braki te będą usunięte w następnym wydaniu.

Po przerobieniu ostatnich dwu tematów kursu klasy V, klasa VI w bieżącym roku szkolnym realizuje dwa pierwsze tematy programu klasy VI. Materiałowi zawartemu w tych dwu tematach odpowiada książka *Historia dla klasy VI, część I*, Warszawa 1950 r. (Opracowali B. Baranowski, H. Katz, S. Krakowski, M. Siuchniński pod redakcją M. Siuchnińskiego). Rozdziały tego podręcznika ściśle odpowiadają punktom programu. Książka zawiera kilka map w tekście i oprócz tego poza tekstem. Będą one stanowiły dużą pomoc na lekcjach; uczyć będziemy dzięki nim korzystania z mapy historycznej i przenoszenia wiadomości zdobytych tą drogą na mapy fizyczne. Niektóre mapy są jednak bardzo szczegółowe i celowość ich dla klasy VI budzi znaczne zastrzeżenia, np. mapa Hiszpanii XV w. Znajomości szczegółów tego rodzaju mapy nie możemy oczywiście wymagać przy wynikach. W *Historii* znajdujemy także znaczną ilość ilustracji (71). Ogromną większość stanowią ryciny przedstawiające zabytki kultury i sposoby wojowania. Można wyzyskać te ilustracje do przepracowania oddzielnego zagadnienia, np. Sztuka renesansu. Są też obrazki (8) przedstawiające środki produkcji i stosunki produkcyjne. Jeden obrazek odtwarza ucisk stosowany w epoce feudalizmu wobec chłopów. Ten ostatni typ ilustracji jest bardzo pożądany i należałoby

podjąć jak największe starania, by zwiększyć ilość takich rycin, dać je w odpowiedniej proporcji do materiału nauczania i liczby podanych ilustracji tradycyjnych. Pierwsze ogólne zapoznanie się z treścią książki pozwala stwierdzić, że jest ona niewątpliwie krokiem naprzód w naszej pracy nad marksistowskim podręcznikiem dla szkoły podstawowej. Niektóre ujęcia należałoby jednak jeszcze poddać głębszej analizie od strony klasowej oceny faktów i procesów dziejowych. Pisać zresztą o tym będziemy w szczegółowej recenzji.

Podobnie jak podręcznik pod redakcją Serejskiego, tak i *Historia dla klasy VI* wymaga starannej pracy nauczyciela przy stosowaniu jej w klasie. Uczeń może w oparciu o ten podręcznik uzyskać dobre wyniki, o ile będzie umiejętnie kierowany przez nauczyciela.

W najtrudniejszym położeniu w bieżącym roku szkolnym znalazła się klasa VII. Brak dla niej w ogóle podręcznika. Przydzielenie bowiem książki A. W. Jefimowa *Historia nowożytna* Warszawa 1950 jest wyraźnym nieporozumieniem. Książka ta może być doskonałą pomocą dla nauczyciela klasy VII. Znajdzie on w niej obfity, po marksistowsku ujęty materiał do dziejów epoki kapitalizmu od końca XVII wieku po rok 1870. Ale przeciętny uczeń VII kl. z tego podręcznika nie może się uczyć. Tematy ujęte są zbyt trudno dla 14 letniego dziecka i zbyt obszernie. Tak np. na burżuazyjną rewolucję angielską może nauczyciel w tegorocznej klasie VII, klasie o programie przejściowym — przeznaczyć 1 godzinę. W podręczniku mamy aż stronic 17. I nic dziwnego. Jest to przecież podręcznik dla IX i X klas szkoły radzieckiej, podręcznik dla młodzieży kończącej średnią szkołę ogólnokształcącą. Trzeba więc dla klasy VII zrobić z podręcznika selekcję materiału w oparciu o wymagania programu.

Jeśli nauczyciel klasy VII może do dziejów powszechnych znaleźć wiadomości w podręczniku A. W. Jefimowa i należyte oświetlenie dziejów XIX wieku, to w bieżącym roku szkolnym mamy jeszcze trudności z historią Polski. Brak nam bowiem podręcznika dla młodzieży klas starszych. Prace nad takim podręcznikiem są już w toku i niewątpliwie będą zakończone w bieżącym roku szkolnym. Na razie musimy znaleźć z tych trudności wyjście tymczasowe. Jak wiemy ukazał się już podręcznik historii ojczystej dla klasy IV. Znajdzie w nim uczeń główne linie procesu dziejowego Polski i oceny historycznych wydarzeń. Nauczyciel musi jednak zawarty w nim materiał rozszerzyć i pogłębić w oparciu o monografie. Pilnym zadaniem ośrodków naukowo-dydaktycznych historii jest więc dostarczenie nauczycielom odpowiednich tekstów (wyjątków z monografii, ze źródeł itp.). Zespoły nauczycieli klas VII powinny zgłaszać nadto swe postulaty pod adresem zespołu redakcyjnego *Wiadomości Historycznych* (materiały).

JANINA SCHOENBRENNER

PROJEKT REALIZACJI PROGRAMU HISTORII w klasach IV i V (cz. II.)

Klasa IV

Na miesiąc grudzień, styczeń i luty przypadają w klasie IV tematy *Programu:* „VI Upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej" i „VII Czasy walk narodowowyzwoleńczych", czyli lekcje od 39 do 63 włącznie, (patrz: *„Projekt realizacji programu historii w klasach IV i V" — Wiadomości Historyczne,* nr 4/1950.

Materiał dla nauczyciela:

C. Bobińska — *Historia Polski.* (Stenogram wykładów wygłoszonych w szkole partyjnej przy KC PZPR). Zeszyt VI — (materiał do lekcji: 45, 46, 47) i zeszyt VII: „Polska od III rozbioru do powstania listopadowego". Materiał na lekcje: 49, 50, 51 — rozdział „Legiony i Księstwo Warszawskie", str. 3 — 22, lekcje 52 i 53 — rozdział „Królestwo Kongresowe" i „Powstanie listopadowe", od str. 22.

A. W. Jefimow — *Historia nowożytna,* Warszawa 1950, rozdział VI (materiał na lekcję 48), rozdział VIII (lekcja 44).

St. Kieniewicz — *Rewolucja polska 1846 (Manifest Rządu Narodowego, Odezwa do Polaków umiejących czytać, Założenie klubu rewolucyjnego* — na lekcję 56).

J. Kowalski — *Rewolucyjna demokracja rosyjska a powstanie styczniowe,* rozdziały: 2, 4, 5, 9, 11, 16 (materiał na lekcje 60 i 61).

W. Łukaszewicz — *Szymon Konarski (Lekcja 54).*

Materiały pomocnicze dla nauczycieli historii w kl. IV i V, r. 1949, część metodyczna oraz załączniki: 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18 (Lekcje: od 57 do 63).

Poradnik dla nauczycieli zdobywających kwalifikacje zawodowe nr 9—10, r. 1949 (Lekcje: 39 i 40).

Jan Rutkowski — *Historia gospodarcza Polski.* Tom I, rozdział IV, paragraf 3 (Lekcje: 41 i 42). Tom II, rozdział 2, paragrafy: 4, 5, 7.

(Lekcje: 49, 50, 51). Tom II, rozdział 3, paragrafy: 3, 4, 6, 7, 8. (Lekcje: 52 i 53).

Wł. Smoleński — *Przewrót umysłowy w Polsce XVIII w.*, rozdziały: III, VII, X (Lekcja 43).

Wł. Smoleński — *Kuźnica Kołłątajowska* (z wstępem Ż. Kormanowej) (Lekcja 43).

St. Staszyc — *Wybór pism* (z wstępem C. Bobińskiej). (Lekcja 43).

W. Tokarz — *Insurekcja Kościuszkowska* z wstępem H. Jabłońskiego, Warszawa 1950. (Lekcje: 45, 46, 47).

Wiadomości Historyczne, nr 3 — 1948, numer całkowicie poświęcony Wiośnie Ludów. (Lekcje: 57, 58, 59).

nr 4 — 1949 — *Ruch robotniczy we Francji do 1848 r.* (Lekcje: 48 i 57).

nr 1 — 1950 — *Manifest Komunistyczny w praktyce szkolnej.*

nr 3 — 1950 — *Epoka rozbiorów w nauczaniu szkolnym* (ze specjalnym uwzględnieniem postaci Kołłątaja).

Podany wyżej materiał jest łatwo dostępny. Monografie i poradniki oraz *Wiadomości Historyczne* powinny znajdować się w każdej szkolnej bibliotece. Stenogramy wykładów historii Polski Szkoły Partyjnej nauczyciele mogą wypożyczać z bibliotek ośrodków historii. Materiał ten jest podstawą do pracy zespołowej nauczycieli. Każdy z nas oddzielnie nie może wszystkich tych prac w ciągu paru miesięcy przestudiować. Podzieliwszy się jednak tematami możemy na zebraniach zespołów nauczycielskich wzajemnie informować się o zdobytych z lektury wiadomościach i o ich przydatności do praktyki nauczania.

W podanych pracach znajdują się wyjątki nadające się nawet do przeczytania w klasie w czasie objaśniania nowej lekcji. Np. opis wypadków w Ksanach *(Materiały Pomocnicze,* str. 92) lub opis strajku w Genewie (tamże, str. 113) albo wyjątki mówiące o postawie chłopów w okresie powstania listopadowego (C. Bobińska, rozdziały: X, VII; str. 43 i 50). W całości zaś z prac tych nauczyciel zaczerpnie barwny, konkretny materiał, przy pomocy którego ułoży dostępne dla dzieci opowiadanie podające treść nowej lekcji lub wprowadzające do nowej lekcji.

U w a g i m e t o d y c z n e

W ciągu trzech pierwszych miesięcy bieżącego roku szkolnego uczyliśmy naszych uczniów: 1. aktywnego słuchania objaśnień nauczyciela, 2. prowadzenia rozmowy objaśniającej, 3. notowania „co zadane?" oraz notowania w paru pytaniach treści usłyszanego opowiadania [1]).

[1]) Patrz *Wiadomości Historyczne* nr 4/1950, str. 36—47.

Obecnie będziemy dalej szkolić te umiejętności. Pamiętajmy, że nawet gdy mamy właściwy podręcznik, opowiadanie nauczyciela jest na poziomie klasy IV pierwszym i najważniejszym zabiegiem metodycznym. Zastanowimy się więc, jakim warunkom musi odpowiadać nasze opowiadanie, aby istotnie spełniało należycie swoją rolę.

Sądzę, że 1. nie może ono trwać dłużej niż 20 minut; obowiązuje nas przy tym 2. naukowa ścisłość i właściwe ideowe objaśnianie faktów historycznych; 3. ujęcie dostępne dla 10-letniego dziecka, a więc ujęcie barwne, konkretne, żywe; wreszcie 4. pamiętać musimy o wychowawczej roli nauczania historii, tj. o uwzględnianiu elementów wychowania socjalistycznego, patriotyzmu i internacjonalizmu.

Aby nasze opowiadanie zachowało ścisłość naukową, musimy już na tym poziomie oprzeć je na najnowszych osiągnięciach wiedzy historycznej. Sięgać przy tym trzeba przede wszystkim do opracowań opartych na zasadach materializmu historycznego oraz do prac postępowych historyków burżuazyjnych, np. do prac Smoleńskiego.

Należy wyzbyć się idealistycznych nawyków traktowania historii jako pasma dziejów królów, wodzów i wojen. Uczymy dziejów mas ludowych, historii wytwórców, pokazujemy jednostki wybitne w związku z określoną klasą społeczną, której interesy lub dążności reprezentują.

Często bardzo nauczyciele historii w młodszych klasach stosują metodę retrospektywną. Opowiadają np. o śmierci Jarosława Dąbrowskiego na barykadach w Paryżu, a następnie tłumaczą, jak doszło do walk barykadowych 1871 r. Ten sposób podawania materiału jest sprzeczny z zasadą chronologii, powoduje fałszywe skojarzenia, dla dziecka w kl. IV zawsze bowiem jest to wcześniejsze, o czym wcześniej słyszy. Przeto w opowiadaniu powinniśmy trzymać się ściśle ram chronologicznych oraz kolejności następujących po sobie faktów. Nie wystarczy jednak opowiedzieć jak było, kiedy było i wskazać na mapie, gdzie było. Trzeba wyjaśnić, dlaczego tak było. Nie można poszczególnych faktów ujmować w oderwaniu od przeszłości i od całokształtu stosunków danej epoki. Należy przedstawić różnorakie ich powiązania.

W klasie IV, oczywiście, przedstawiamy owe powiązania, a także zmiany zachodzące w rozwoju społeczeństw tylko w liniach generalnych, np. ucząc o Komisji Edukacji Narodowej nie możemy poprzestać na opowiedzeniu, kiedy Komisja powstała, jakie szkoły założyła i czego w nich uczono. Musimy związać wiadomości o Komisji z uprzednio już podanymi wiadomościami o rozkładzie feudalizmu w Polsce (lekcja 41), tworzeniu się zaczątków układu kapitalistycznego (lekcja 42 — „Manufaktury pańszczyźniane i kapitalistyczne", „Ożywienie miast"). W związku z ożywieniem życia gospodarczego zmienia się układ klasowy społeczeń-

stwa, kształtuje się blok postępowy, zaczyna się walka z ciemnotą. Wyrazem tej walki będzie także działalność Komisji Edukacji Narodowej. Ponieważ dzieci uczyły się o szkołach jezuickich, więc też przez zestawienie z nimi dzieci zrozumieją postęp, jaki w owym czasie przedstawiały szkoły Komisji Edukacji Narodowej, mimo ich klasowego charakteru.

Tłumacząc znaczenie danego wydarzenia trzeba wyraźnie i jasno określić klasowy jego charakter oraz zastanowić się nad następującymi zagadnieniami: w interesie jakiej klasy społecznej dokonało się wydarzenie, czy fakt dany umacniał, czy też osłabiał położenie klas pracujących, czy więc w danym czasie był to fakt postępowy. Objaśniając wydarzenia historyczne z punktu widzenia interesu mas pracujących uczymy dzieci solidaryzowania się z nimi, realizujemy w ten sposób jeden z postulatów wychowania socjalistycznego.

Przygotowując opowiadanie zwrócimy uwagę na te momenty, które specjalnie nadają się do wyrabiania w uczniach przekonań socjalistycznych. W materiale przerabianym w grudniu, styczniu i lutym mamy do tego wiele sposobności. Uczymy bowiem o rozwoju międzynarodowego ruchu robotniczego i o naszych walkach narodowowyzwoleńczych, wskazujemy na łączność między sprawą polską a ruchem robotniczym. Zapoznajemy dzieci z przywódcami międzynarodowego ruchu robotniczego, z udziałem polskich rewolucjonistów w walkach innych narodów o wolność i sprawiedliwość społeczną. Uczymy patriotyzmu i internacjonalizmu.

Przygotowując opowiadanie musimy wszystkie te elementy wziąć pod uwagę, sumiennie przemyśleć zagadnienie i sposób oświetlenia wydarzeń. Częstym błędem opowiadań nauczycieli historii jest schematyzm. Tak np. powstanie kościuszkowskie w ich ujęciu niewiele się różni od innych powstań: jedno i drugie było walką zbrojną o niepodległość, brali w niej udział oprócz wojska regularnego chłopscy ochotnicy, lud miejski itp. Tymczasem powstanie kościuszkowskie ma swoje odrębne cechy różniące je zasadniczo od listopadowego, jest zdarzeniem o wiele bardziej postępowym niż walka 1830 r. Musimy więc ucząc o powstaniu 1794 r. pokazać wciągnięcie licznych przedstawicieli ludu miejskiego do spisku, dojrzewanie demokracji miejskiej, działaczy-jakobinów, krystalizowanie się ideologii stanu trzeciego, scharakteryzować sprawę chłopską i jej połowiczne rozwiązanie.

W listopadowym powstaniu natomiast musimy pokazać brak łączności spiskowców z ludem stolicy, zaskoczenie go przez wypadki nocy listopadowej, wsteczne stanowisko sejmu i wodzów wojny 1831 r. wobec sprawy chłopskiej, słowem — na konkretnych faktach przedstawić „konserwatywną rewolucję“ 1830 roku.

Trudność polega na odpowiednim dobraniu konkretnych, charakterystycznych faktów. Nie możemy przeładowywać naszego opowiadania szczegółami, wtedy bowiem zatrze się istota całego procesu. Musimy natomiast wybrać takie momenty, które tłumaczą epokę, dają o niej pojęcie. Tak np., jeśli chcemy przedstawić przewagę magnatów w Polsce XVII wieku, możemy to zrobić opowiadając o gospodarce w jednym z latyfundiów magnackich, bo jest ono typowe dla wszystkich innych. Podobnie, charakterystyczne wychowanie jezuickie możemy przedstawić omawiając jedną, typową dla XVIII w. szkołę jezuicką.

Ucząc o kosynierach krakowskich pokażemy ich sztandar z napisem: *żywią i bronią*, gdyż jest on symbolem dążeń lewego skrzydła powstania kościuszkowskiego, jest to więc szczegół wiele mówiący. Ważne zagadnienie przy układaniu opowiadania stanowi dobór słów. Zadaniem naszym jest wzbogacenie słownictwa uczniów, nie wolno nam jednak popadać w werbalizm. Dziecko musi rozumieć treść słowa. Nowe słowa wypowiadamy ostrożnie, tłumaczymy, a podając je wypisujemy na oddzielnych kartonach albo na tablicy. Często objaśnienie słowne nie wystarcza. Tam zwłaszcza, gdzie wyraz oznacza trudne dla dziecka pojęcie, trzeba je skonkretyzować. A więc, gdy mówimy np. o daninie — dobrze jest pokazać obrazek, na którym dziecko zobaczy składanie daniny; mówiąc o sejmie — pokazać ilustrację przedstawiającą narady sejmu w XVI czy XVII w. itp. Dziecko dzisiejsze wyobraża sobie sejm według treści, jakie to słowo ma dzisiaj; ogląda w prasie fotografie przedstawiające salę sejmową w Warszawie, gmach sejmu i posłów. Trzeba mu pokazać, że to samo słowo ma odmienną treść w XVI i w XX wieku, że wygląd sejmu również uległ zmianie.

Niektóre lekcje wymagają przedstawienia wydarzeń w sposób działający na wyobraźnię, artystyczny. Nie każdy jednak nauczyciel ma dar słowa i nie każdy potrafi to uczynić. Wyręczajmy się tu więc cytatami z historycznych powieści. Przeczytajmy np. krótki wyjątek o przysiędze Kościuszki z *Insurekcji* Reymonta albo o obronie kopalni przed rozmontowywaniem w czasie dwudziestolecia międzywojennego z *Ziemi Elżbiety* Gojawiczyńskiej.

Dla większego wrażenia czytajmy opowiadania naocznych świadków wydarzeń. Przeplatanie naszego opowiadania lekturą uchroni nas od pewnej monotonii stylu.

Pamiętajmy, że całość naszych prac na lekcjach historii zmierza do wyrobienia w uczniach socjalistycznych przekonań. „Opowiadanie nauczyciela na lekcjach historii posiada wtedy wychowawcze znaczenie, gdy nauczyciel osiągnie przekształcenie wiadomości w przekonanie. Zadaniem wychowania komunistycznego jest wyrobienie komunistycznych

przekonań. Wyrobić je drogą sztucznych momentów wychowawczych jest niemożliwe. Trzeba je oprzeć na całym procesie nauczania historii“ [1]).

Oprócz opowiadania drugą ważną podstawą naszej pracy stanie się podręcznik. Pierwsze ćwiczenia z podręcznikiem (podane w numerze 4/1950 *Wiadomości Historycznych)* miały na celu uczenie znajdywania w książce potrzebnych wiadomości i przyswajanie ich sobie pamięciowo. Szkolimy tę umiejętność dalej, jednocześnie jednak zaczniemy próby samodzielnej pracy dziecką z tekstem podręcznika. Nowy podręcznik zerwał całkowicie z metodą fragmentarycznego podawania dzieciom wiedzy historycznej w postaci tzw. obrazów. Przedstawia on proces dziejowy w całości, choć ujęty tylko w jego liniach generalnych. Podręcznik ten nie jest książką z czytankami historycznymi, które dziecko czyta samo bez pomocy nauczyciela, czyta dla przyjemności. Podobnie jak podręcznik każdego innego przedmiotu, tak i ten stanie się dla ucznia pomocą tylko pod warunkiem kierowania przez nauczyciela pracą dziecka nad podręcznikiem. Uczeń nie może mieć poleconego przygotowania danego rozdziału bez uprzedniego dokładnego wytłumaczenia, jak ma pracować w domu, bez przerobienia w klasie ćwiczeń z podręcznikiem. Niektóre części podręcznika dają raczej materiał do opowiadania nauczyciela. Jednak w każdym rozdziale znajdziemy materiał interesujący dzieci, ujęty łatwo. Na tych częściach książki możemy zacząć próby samodzielnego opracowania zagadnień przez dzieci.

Tak więc po nauczeniu dzieci, w jaki sposób mają w książce szukać materiału podanego już przez nauczyciela, przejdziemy do bardziej samodzielnego korzystania z podręcznika.

1. Po wstępnym opowiadaniu nauczyciela wyjaśniającym najtrudniejsze sprawy zadajemy dzieciom kilka pytań, na które one same wyszukują odpowiedzi według odpowiednich, wskazanych dokładnie wyjątków. Ćwiczenie to dzieci wykonają najpierw pod naszym kierunkiem w klasie, następnie podobne prace zadawać będziemy do domu. Weźmy np. lekcję 48 („Rozwijanie się stosunków kapitalistycznych w krajach Europy Zachodniej“). Po objaśnieniu, jakie zmiany nastąpiły w końcu XVIII wieku w sposobach produkcji, polecimy dzieciom, aby w klasie, pod naszym kierunkiem wynotowały z książki, jakie wynalazki zostały wprowadzone do produkcji i jakie do komunikacji. Niech opowiedzą, o jakich maszynach czytały i do czego one służyły. Jeśli dzieci poradzą sobie z tym zadaniem, damy im do domu następującą pracę: przeczytaj do końca lekcję 48 i wytłumacz, co znaczą wyrazy: kapitaliści, burżuazja,

[1]) W. I. Abramow *Opowiadanie nauczyciela na lekcjach historii w szkole początkowej* — „Начальная школа“ nr 2/1949.

proletariat. Opowiedz o życiu proletariatu; co to znaczy, że kapitaliści wyzyskiwali proletariat? Jak bronili się robotnicy w początkach XIX wieku przed wyzyskiem?

2. Zorganizujemy przy pomocy książki pierwsze zespołowe prace klasy IV na lekcjach historii. Np. weźmy lekcje o powstaniu kościuszkowskim. W klasie zawiesimy uprzednio tablicę z kartonu, na której wypisany będzie kalendarz wydarzeń powstania 1794 r., a więc:

24. III — Przysięga Kościuszki na rynku w Krakowie
4. IV — Bitwa Racławicka itd. ściśle według książki [1]).

Kolejno opowiemy krótko o tych wypadkach, które mamy przedstawione na obrazkach i zilustrujemy nimi nasze opowiadanie (Ilustracja szkolna: Przysięga Kościuszki, Racławice).

Następnie podzielimy klasę na grupy i każdej grupie polecimy, aby do jednego z usłyszanych wydarzeń znalazła więcej wiadomości. Tak więc pierwsza grupa przeczyta i nauczy się opowiadać o przygotowaniach do powstania i przysiędze Kościuszki, druga o bitwie racławickiej, trzecia o nastrojach ludu warszawskiego przed powstaniem i o samym powstaniu warszawskim, czwarta o rewolucyjnych wystąpieniach ludu warszawskiego, o walce klasowej w Warszawie, piąta o Maciejowicach i upadku powstania. Na następnej lekcji dzieci opowiedzą o tym, co w domu przeczytały, nauczyciel zaś pokieruje ich wypowiedziami i doprowadzi je do wniosków ogólnych na temat powstania. Wnioski te formułuje wyraźnie podręcznik.

W podobny sposób przejrzeć musimy każdy rozdział. W większości z nich bowiem znajdziemy wyjątki, które dzieci mogą same przeczytać i opracować. W ten sposób przy pomocy książki nie tylko utrwalą sobie to, co usłyszały na lekcji, lecz zaczną zdobywać bezpośrednio z podręcznika nowe wiadomości i rozwiązywać stawiane przez nauczyciela zagadnienia. Podręcznik będzie nam też pomocą przy powtórzeniach. Tak np. przed lekcją 29 („Rezygnacja z ziem zachodnich i zabory Rzeczypospolitej szlacheckiej na wschodzie") polecimy dzieciom, aby przy pomocy mapek w podręczniku, pytań zapisanych w zeszycie i odpowiednich rozdziałów książki przypomniały sobie to, czego uczyły się o Krzyżakach i zaborach Rzeczpospolitej szlacheckiej na wschodzie. Nauczymy je na lekcji, jak mają to robić w domu (sprawdzić, czy umiem na dane pytanie odpowiedzieć, czy pamiętam to, czego się parę lekcji temu uczyłem. Jeśli nie pamiętam, patrzę na mapę, szukam na tej a tej stronie i znajduję zapomniany materiał). Po tak przygotowanym powtórzeniu fakty

[1]) Tablice takie dzieci chętnie przygotowują na ochotnika w czasie zajęć pozaszkolnych lub na lekcjach rysunku, trzeba im dać odpowiednią notatkę i doradzić graficzne rozplanowanie.

związane z datami 1525, 1569 będą dalszym ciągiem omawianego już procesu i dzieci powinny je zrozumieć. Niektóre lekcje, np. 40, opracowane są tą metodą w podręczniku.

Mapa. Uczniowie nasi na lekcjach geografii stopniowo poznają mapę fizyczną Polski. Na lekcjach historii uczymy ich czytania łatwych map historycznych (mapy w podręczniku lub *Mały atlas Polski,* wyd. GUS, 1947). Nie wymagajmy jednak, aby dzieci dokładnie orientowały się na mapie. Natomiast przyzwyczajajmy je do stałego wiązania faktów z terenem i miejscowością: poszukujemy ochotników z klasy do wyszukania miejscowości lub rzeki na mapie fizycznej (np. Lignica — to na Śląsku, a więc szukamy w pobliżu górnej Odry; działalność księdza Ściegiennego — w okolicach Kielc itp.). Gdy mówimy o zagranicy, sami wskażemy na mapie Europy np. Francję i Paryż — lekcja 44 („Burżuazyjna rewolucja francuska"), Moskwę, Petersburg (dzisiaj: Leningrad) — lekcja 40 („Reformy w Rosji w czasach Piotra I"). Dzieci o krajach Europy jeszcze się nie uczyły, ale niewątpliwie ciągle o nich słyszą, interesuje je, jak daleko od nas znajduje się dana miejscowość, gdzie leży na mapie.

W tematach VI i VII zapoznajemy klasę z nowymi *pojęciami* przede wszystkim z pojęciem kapitalizmu. Używamy słów: kapitalista, burżuazja, robotnik, proletariat. Dzieci plączą często kapitalistę z panem feudalnym, robotników z chłopami pańszczyźnianymi. Aby oddzielić te pojęcia w umyśle dziecka, trzeba je konkretyzować: opisać życie robotnika w mieście, pracę jego w fabryce, stosunek kapitalisty — właściciela fabryki do robotników. Staramy się wykazać, że robotnik nie był osobiście zależny od właściciela fabryki, mógł więc, zdawałoby się, odejść z fabryki, jeśli był wyzyskiwany (chłop zaś w epoce feudalizmu był do ziemi przywiązany, nie wolno mu było zmienić pana). Dalej jednak trzeba wyjaśnić, że owa wolność osobista robotnika nie dawała mu jednak swobody wyboru pracy: wobec nadmiaru rąk do pracy porzucenie fabryki groziło robotnikowi brakiem pracy, głodem (przymus ekonomiczny).

Uczniowie oczywiście nie są w stanie zrozumieć wszystkich cech kapitalizmu. Ale z lekcji naszych powinni wynieść przeświadczenie, że kapitalista to właściciel fabryki, huty, kopalni, żyjący z wyzysku pracy robotnika.

Dalej musimy zwrócić uwagę dzieci na to, że gdy w krajach zachodniej Europy już był rozwinięty kapitalizm, a chłopi byli tam wolni osobiście i uwłaszczeni, to w Polsce dopiero zaczynał się rozwój kapitalistycznego przemysłu, trwał proces uwłaszczania chłopów.

Specjalnie starannie przerabiać będziemy lekcje o robotniczym ruchu międzynarodowym i polskim. Tutaj bowiem mamy podstawy do realizowania wychowania internacjonalnego i patriotycznego: wskaże-

my, że ruch robotniczy międzynarodowy popierał sprawę niepodległości Polski, pokażemy Polaków, którzy byli bojownikami o postęp społeczny i wolność innych narodów (Jarosław Dąbrowski np.). Dzieci zrozumieją wtedy łączność między socjalizmem i patriotyzmem.

Klasa V

Klasa V w ciągu grudnia, stycznia i lutego powinna odbyć 28 lekcji (grudzień 8, styczeń 8, luty 12). Z tego pierwszych 11 przeznaczymy na przerobienie punktów *D* — *F* programu (lekcje 30 — 40), 4 następne na gruntowne powtórzenie całokształtu wiadomości z historii starożytnej, a dalszych 11 na historię średniowieczną oraz 2 ostatnie na lekcje powtórzeniowe.

W ten sposób na dzień 1 marca doprowadzimy uczniów do lekcji 51, do pierwszych historycznych wiadomości o Polsce.

Materiał dla nauczyciela (do historii średniowiecznej)

M. H. Serejski — *Narodziny średniowiecznej Europy*, wyd. II

Wiadomości Historyczne, nr 2 1950: 1. St. Zajączkowski *Problem genezy państwa polskiego w historiografii polskiej w XIX i XX wieku.* 2. A. Gieysztor — *Problematyka i organizacja badań nad początkami państwa polskiego.*

B. Griekow — *Walka Rusi o stworzenie własnego państwa*, Warszawa 1950 (tłumaczenie polskie).

B. Baranowski, S. Krakowski, M. Siuchniński, St. Zajączkowski — *Podręcznik historii dla klasy IX*, Warszawa 1950.

Dla znających język rosyjski:

E. A. Kośmiński — История средних веков, 1949

Materiał ilustracyjny do prehistorii ziem polskich znajdziemy w broszurach wydanych przez „Wiedzę Powszechną" (np. Z. Rajewski — *Biskupin*, J. Kostrzewski — *Kultura prasłowiańska* itd.).

Wyzyskać trzeba również Tablice prehistoryczne J. Przeworskiej wydane przez PZWS.

Materiał ilustracyjny do tematów „Bizancjum", „Arabowie" znajdziemy w broszurach wydawnictwa „Wiedzy Powszechnej": M. H. Serejski — *Bizancjum*, B. Baranowski — *Arabowie.*

Poczynając od tematu V wprowadzimy dla dzieci książkę: M. H. Serejski, M. Golias, B. Zwolski, K. Śreniowska — *Historia. Okres wczesnego średniowiecza i wypraw krzyżowych. Klasa V i VII na rok szkolny 1950.* Materiały pomocnicze do nauczania historii.

Jest to krótkie i stosunkowo nietrudne ujęcie materiału tematów V i VI zawartych w *Programie* (str. 43 — 48).

Podręcznik. Kończymy w grudniu i styczniu kurs historii starożytnej. W dalszym ciągu posługujemy się więc *Historią starożytną* Miszulina. Objaśnienie i wykład nauczyciela stanowią nadal podstawę do zdobywania wiadomości przez dzieci. Jednak coraz częściej wprowadzamy na naszych lekcjach samodzielną pracę ucznia nad podręcznikiem. Zwłaszcza nadają się do tego celu rozdziały o powstaniach niewolników, o życiu klas bogatych i biednych w Rzymie. Tak np. lekcja 31 — Powstanie Spartakusa — możemy doskonale zadać do opracowania w domu. Podyktujemy tylko uprzednio następujące punkty:

1. Opowiedz o życiu gladiatorów.
2. „ o przebiegu i zakończeniu powstania Spartakusa.
3. „ dlaczego Spartakus nie mógł zwyciężyć.
4. „ o czym świadczyły powstania.

W czasie wykładu możemy niejednokrotnie wpleść odczytanie łatwych wyjątków z podręcznika. Np. „Rządy Oktawiana Augusta" (wyjątek ze str. 229), „Datki i zabawy dla ludu" lub „Kultura rzymska w okresie cesarstwa". Wyjątki z rozdziału 87 nadają się do pracy zespołowej.

Dzielimy wówczas klasę na grupy, każdej z nich polecamy przeczytać jeden z podrozdziałów (np. „Wzrost przepychu", „Wpływ greckiej literatury"). W czasie lekcji dzieci opowiadają to, co przeczytały, wzbogacają w ten sposób przez pracę zbiorową zasób wiadomości zdobytych z wykładu nauczyciela.

Podręcznik do historii średniowiecznej: Materiały pomocnicze do nauczania historii. M. H. Serejski, M. Golias, B. Zwolski, K. Śreniowska — *Historia*, kl. V i VI na rok szkolny 1950/51 jest bardziej zwięzły od podręcznika Miszulina. Jest też dostosowany do naszego programu. Na tym więc podręczniku będziemy teraz uczyć dzieci systematycznego korzystania z książki.

Na jednej z pierwszych lekcji podamy klasie temat i wspólnie przeczytamy odpowiedni rozdział z podręcznika, objaśnimy nowe wyrazy, zanotujemy plan, wydobędziemy najistotniejsze zagadnienia. Następnie w podobny sposób polecimy uczniom przygotować w domu inny temat, wybieramy jednak możliwie łatwy (np. „Arabowie", temat zwykle bardzo interesujący dla dzieci, chętnie przez nie czytany). Plan napisany w domu sprawdzimy w klasie.

W dalszym ciągu — podyktujemy pytania odnoszące się do danego tematu i polecimy dzieciom w klasie, aby wyszukały w książce potrzebne odpowiedzi. Jeśli będą umiały to zrobić, zadamy w ten sposób nową lekcję do domu.

Mapy. Nie mamy map historycznych do okresu wczesnego średniowiecza. Mapy w *Małym atlasie polskim* są zbyt trudne, by używały ich dzieci w klasie V. Natomiast będą one pomocą dla nas, nauczycieli. Dzieci niech zaopatrzą się w kontury Europy, na których naznaczą kolorami obszary potrzebne do lekcji i niektóre granice. Stale posługiwać się będziemy mapą fizyczną półkuli wschodniej Europy i Polski.

Przy mapie historii powszechnej wymagamy, aby dzieci orientowały się tylko ogólnie w położeniu danego kraju. Omawiając np. wyprawy krzyżowe trzeba żądać, by uczeń wiedział, gdzie na mapie leży Francja i że znajduje się ona w zachodniej Europie, Palestyna zaś — na Półwyspie Arabskim w Azji. Natomiast wiadomości z mapy Polski egzekwujemy dokładnie. Uczeń obowiązany jest określić ściśle położenie Polski w Europie, wskazywać rzeki, dzielnice, miejscowości ważne historycznie.

W p r o w a d z a n i e n o w y c h p o j ę ć

Niezmiernie ważnym zadaniem przy omawianej części kursu historii jest wytłumaczenie uczniom, jakie sprzeczności wytworzyły się w ustroju niewolniczym w okresie schyłkowym Cesarstwa Rzymskiego, jak ustrój niewolniczy hamował rozwój gospodarczy, trzeba pokazać rozkład tego ustroju, tworzenie się zaczątków ustroju feudalnego (kolonat), nasilenie powstań niewolniczych i przejście do feudalizmu — ustroju opartego na poddaństwie, ustroju postępowego w stosunku do niewolnictwa. Dlatego też musimy dalej prowadzić badania nad pojmowaniem przez dzieci pojęć; niewolnik — ustrój oparty na niewolnictwie; poddany — ustrój feudalny.

Dla ułatwienia tego zadania zapoznamy się z dalszym ciągiem artykułu A. Z. Riedko — *Przyswajanie przez uczniów pojęć historycznych* (Преподавание истории в школе, nr 2/1949). Niewątpliwie nauka dziejów Rzymu starożytnego pogłębia i rozwija zrozumienie pojęć niewolnictwa i dodaje nowe jego cechy. Ważny jest fakt, że uczniowie stykają się z konkretnymi postaciami niewolników (Kleon, Spartakus), a nie tylko z anonimową masą niewolników.

W dziejach Rzymu niewolnictwo dochodzi do szczytu swego rozwoju, ostro rysują się jego cechy specjalne (masowy charakter niewolnictwa, okrutny wyzysk). Jednocześnie system niewolniczy staje się wyraźnym hamulcem dalszego rozwoju. Nauka historii wczesnego średniowiecza wprowadza uczniów w nowy system pojęć — w okres feudalizmu. Zaraz na pierwszych stronicach podręcznika *Historia wieków średnich* E. A. Kośmińskiego mamy przeprowadzone zestawienie cech ustroju niewolniczego i feudalnego (str. 8):

Germanowie zagarnęli wielkie latyfundia panów rzymskich i podzielili je między sobą. Wojownicy germańscy otrzymali nadziały ziemi

wystarczające do utrzymania. Królowie i wodzowie natomiast objęli wielkie obszary uprawiane przez niewolników i kolonów, stali się obszarnikami wyzyskującymi pracę niewolników i kolonów. Położenie niewolników rzymskich uległo poprawie. Niewolnik u Germanów otrzymywał ziemię pod uprawę. W zamian składał panu daninę i pracował część czasu dla niego. Kolonowie i niewolnicy utworzyli warstwę chłopów poddanych. Musieli oni pracować dla panów, lecz mieli własne gospodarstwa, część czasu mogli pracować dla siebie. Pracowali więc chętniej, praca ich stała się wydajniejsza. W zachodniej części Europy zaczął tworzyć się ustrój zwany feudalnym. W tym ustroju ziemia i władza znalazła się w ręku wielkich właścicieli ziemskich; masę pracującą stanowili chłopi-poddani, przywiązani do ziemi, zmuszeni do pracy dla panów i do oddawania im części plonów. Ten ustrój rozwinął się nie odrazu. Na początku prócz chłopów było wielu wolnych rolników pracujących dla siebie. W państwach germańskich nie było armii najemnej, każdy wolny był wojownikiem i sam się zbroił. Nie było wspaniałych dworów królewskich. Stąd nie trzeba było płacić wielkich podatków. Toteż mimo zniszczeń dokonanych przez najazdy germańskie Europa wkroczyła na drogę postępu gospodarczo-społecznego. Praca stała się wydajniejsza a położenie klas pracujących uległo poprawie.

Po przerobieniu kursu historii starożytnego Rzymu i wczesnego średniowiecza przeprowadzone zostały trzecie badania [1]). Większość badanych uczniów poprawnie wymieniała zasadnicze cechy niewolnika i właściciela niewolników, podkreślała cechy ekonomiczne i polityczne niewolnictwa. Po opracowaniu historii Egiptu dzieci wymieniały jako cechy niewolnictwa przede wszystkim: pochodzenie niewolników, charakterystyka ich pracy. Po przyswojeniu wiadomości z Grecji starożytnej uczniowie najczęściej zaznaczali warunki bytu niewolników, brak wszelkich praw, ciężkie kary itd. W ostatniej fazie badań uczniowie zdawali sobie wyraźnie sprawę z tego, jaką treść gospodarczo-społeczną i polityczną zawiera pojęcie „niewolnik", „właściciel niewolnika". Wskazywali więc, że niewolnicy pochodzili z jeńców wojennych; pracowali nie na siebie, lecz na swego pana; nie mieli domu, ziemi, broni; nie mieli praw politycznych, byli „żywymi rzeczami", wolno było ich bezkarnie bić i nawet zabić; nie byli oni zainteresowani swą pracą, praca niewolnika była niewydajna. W przeciwieństwie do niewolnika — właściciel jego był bogaty, miał majątek ruchomy i nieruchomy; miał niewolników, z których pracy żył i których uciskał; brał udział w rządach państwem; miał prawa polityczne.

[1]) Patrz artykuł w numerze 4/1950 *Wiadomości Historycznych*, w którym opisane zostały dwa pierwsze badania.

Uczniowie poprawniej używali teraz słowa „niewolnik" i „właściciel niewolnika"; świadczy o tym zmniejszenie się ilości błędnych odpowiedzi na pytanie: czy ten i ów był właścicielem niewolników, feudałem i dlaczego. Przy stosowaniu pojęć historycznych wielkie znaczenie ma zrozumienie perspektywy czasu, odróżnianie następujących po sobie formacji. Że uczniowie mogą to rozumieć, wnioskujemy z ich odpowiedzi. Np. na pytanie: Czy Karol Wielki był właścicielem niewolników czy feudałem? uczennica stwierdziła: Według mnie, wtedy było dużo chłopów poddanych. On był feudałem, niewolnictwo już się wówczas kończyło.

Inna uczennica na pytanie: Czy papież był feudałem? mówi: Tak, on żył w tych wiekach, gdy społeczeństwo rozpadło się na feudałów i chłopów, a wcześniej w Rzymie byli właściciele niewolników i niewolnicy.

Tworzy się więc w umyśle uczniów system konkretnych pojęć związanych z daną epoką, choć jeszcze ramy chronologiczne nie są jasno sprecyzowane.

Po przerobieniu wczesnego średniowiecza większość uczniów wykazuje zrozumienie niewolnictwa nie jako ustroju niezmiennego, statycznego, lecz jako procesu rozwojowego (początek, rozwój, przeciwieństwa, walki klasowe powodujące upadek). Większość tokże rozróżnia już pojęcie „niewolnik" a „ustrój niewolniczy". Ustrój niewolniczy jest wtedy, gdy społeczeństwo dzieli się na klasy: niewolników i właścicieli niewolników. Uczniowie orientują się też w kolejności formacji — komuny pierwotnej, formacji niewolniczej i feudalnej.

W wyniku tych badań można wysunąć zagadnienie, na co trzeba zwrócić uwagę, aby nie dopuścić do niewłaściwego przyswajania pojęć. Przede wszystkim należy nie dopuścić do pomieszania pojęć takich, jak: niewolnik — chłop poddany, właściciel niewolników — obszarnik.

Tworzenie pojęcia „niewolnik" należy zacząć od dania żywego, jasnego obrazu typowego niewolnika (ilustracja, opowiadanie o antagonistycznych stosunkach klasowych, o konkretnym życiu niewolników). Obraz ten ulega stałemu pogłębianiu w ciągu lekcji historii, staje się on coraz wyraźniejszy. Pojęcie „niewolnik" stanie się zrozumiałe tylko wtedy, gdy uprzednio uczeń będzie miał konkretny obraz przed oczami. Podobnie postąpić trzeba przy tworzeniu pojęcia „właściciel niewolnika". Ogromne znaczenie dla poznania cech konkretnych pojęć społecznych mają zestawienia jednorodnych pojęć: zestawienie niewolników różnych krajów w danym okresie lub jednego kraju w różnych okresach historycznych (okres niewolnictwa patriarchalnego, okres rozkwitu itd.) oraz zestawienie niewolników z przedstawicielami innych grup społecznych (np. niewolnicy a rzymski proletariat).

O wiele trudniejsza jest droga tworzenia pojęcia niewolnictwa. Tłumaczy się ono przez konkretną charakterystykę stosunków antago-

nistycznych głównych klas społeczeństwa opartego na niewolnictwie w różnych krajach i na różnych stopniach rozwoju. Uczeń dochodzi do rozumienia tego pojęcia przez przyswojenie wiadomości o niewolnikach w Egipcie, w Sparcie, w Atenach, w Rzymie -- w różnych okresach. Rozważania na temat pojęcia niewolnictwa możemy zacząć dopiero wtedy, gdy uczniowie będą mieli konkretne wiadomości o niewolnikach w poszczególnych krajach. Prócz tego należy przeciwstawić niewolnictwo — jako określony system stosunków społecznych — innym systemom (komunie pierwotnej, feudalizmowi itd.). Jest to możliwe jednak dopiero wtedy, gdy uczeń ma już konkretne pojęcie o tych systemach.

Jak widzimy — doprowadzenie uczniów do zrozumienia pojęć jest pracą trudną wymagającą przemyślenia i badań. Będziemy więc dążyć do tego, by podobne do wyżej opisanych badań zostały przeprowadzone w zespołach nauczycieli klas V, pracujących w ośrodkach dydaktyczno-naukowych historii.

Włączymy również pytania sprawdzające zrozumienie tych pojęć do prac badających wyniki nauczania w klasie V.

ZDZISŁAW ŚLIWIŃSKI

WYDAWNICTWA WYDZIAŁU HISTORII PARTII KC PZPR

Julian Marchlewski. „Książka i Wiedza", Warszawa 1950, str. 158.

Marian Buczek. W dziesiątą rocznicę śmierci. „Książka i Wiedza", Warszawa 1949, str. 80.

Marceli Nowotko. Wspomnienia i artykuły. „Książka i Wiedza", Warszawa 1949, str. 68.

W latach 1949—1950 Wydział Historii Partii KC PZPR opublikował kilka prac, których znajomość jest niezbędna dla nauczycieli historii i uczniów klas starszych. Wydawnictwa te wypełniają w polskim piśmiennictwie historycznym poważną lukę, jaką stanowi brak opracowań poszczególnych wycinków dziejów polskiej klasy robotniczej. Biografia Juliana Marchlewskiego, zbiór wspomnień o Marianie Buczku i Marcelim Nowotce są wartościowymi pozycjami bibliograficznymi i nieocenioną pomocą przy nauczaniu historii polskiego ruchu robotniczego.

I

„Całe życie i działalność Juliana Marchlewskiego — to nieugięta walka wielkiego rewolucjonisty i wielkiego patrioty, to ofiarna, bohaterska, niezmordowana praca wielkiego bojownika, który — kochając bezgranicznie swój kraj i swój naród — umiał dojrzeć rzeczywiste i jedyne warunki historyczne jego prawdziwego wyzwolenia poprzez walkę proletariatu międzynarodowego i zwycięskiego socjalizmu". „...Życie i walka Juliana Marchlewskiego — to duma i chluba polskiej klasy robotniczej. Ten wielki Polak—rewolucjonista stał się wzorem międzynarodowego rewolucjonisty proletariackiego... jest symbolem patrioty—internacjonalisty, łączącego miłość dla swego narodu z wielkimi, przodującymi ideałami ludzkości..." — tymi słowy ocenił Przewodniczący KC PZPR, Towarzysz Bolesław Bierut historyczne znaczenie jednego z najwybitniejszych przywódców polskiego proletariatu.

Wydana w dwudziestopięciolecie śmierci wielkiego rewolucjonisty popularnonaukowa praca o Julianie Marchlewskim zapoznaje czytelnika z historią życia człowieka, którego pamięć głęboką czcią otacza klasa robotnicza Polski, ZSRR i Niemiec którego postać powinna stać się znaną, bliską i drogą młodzieży Polski Ludowej.

Rozdział pierwszy biografii J. Marchlewskiego: *Pionierskie lata,* przedstawia ten okres jego życia, kiedy po zapoznaniu się z ruchem robotniczym wyrastał na przywódcę proletariatu polskiego. Urodzony w r. 1866 we Włocławku, w dziewiętnastym roku życia został Julian Marchlewski członkiem pierwszej rewolucyjnej partii polskiej „Proletariat". W latach 1886 — 1888 jest członkiem „II Proletariatu", w r. 1889 — współorganizatorem I Kongresu II Międzynarodówki i założycielem Związku Robotników Polskich w Łodzi, w latach 1891—1892 — więźniem Cytadeli Warszawskiej, w r. 1893 — współzałożycielem pierwszego pisma socjaldemokratycznego *Sprawa Robotnicza.* Od r. 1893 wskutek prześladowań policji carskiej przebywając

na emigracji utrzymuje Marchlewski żywy kontakt z ruchem robotniczym w kraju, reprezentuje na międzynarodowych zjazdach Socjaldemokrację Królestwa Polskiego, jest jednym z jej przywódców. Wierny zasadom rewolucyjnego marksizmu, zwalcza nacjonalistyczną ideologię Polskiej Partii Socjalistycznej — agentury burżuazji na terenie klasy robotniczej. Nacjonalizmowi „robotniczych" działaczy PPS przeciwstawia proletariacki internacjonalizm, wierząc głęboko, iż „służyć interesom narodowości polskiej może tylko ten, kto służy interesom międzynarodowego proletariatu". Marchlewski wraz z Różą Luksemburg nawiązuje kontakty i ściśle współpracuje z działaczami lewicowego nurtu w niemieckiej socjaldemokracji. W r. 1900 udziela Leninowi technicznej pomocy przy organizowaniu wydawnictwa rewolucyjnego pisma *Iskra*, ostro występuje przeciw dokonywanym przez tzw. rewizjonistów wypaczeniom teorii Marksa. Kieruje walką SDKPiL i, prowadząc ożywioną działalność publicystyczną, nie zaniedbuje Marchlewski badań naukowych, pogłębia swoją znajomość teorii marksistowskiej i dąży do zastosowania metody materializmu historycznego w opracowywaniu zagadnień z dziejów Polski. W r. 1896 uzyskuje na uniwersytecie zurychskim doktorat na podstawie pracy *Fizjokratyzm w dawnej Polsce*, w r. 1902 wydaje w Warszawie popularyzującą zasady marksistowskiej ekonomii *Ekonomię polityczną*, w roku 1903 publikuje we Lwowie cenną pracę *Stosunki społeczno-ekonomiczne pod panowaniem pruskim*. Równocześnie jest Marchlewski czołowym publicystą i współredaktorem organów prasowych SDKPiL: *Przeglądu Robotniczego, Przeglądu Socjaldemokratycznego, Czerwonego Sztandaru*.

Po wybuchu rewolucji 1905 r. na polecenie partii przenosi Marchlewski redakcję *Czerwonego Sztandaru* do Krakowa, a wreszcie do Warszawy (Rozdział drugi: *Na barykadach rewolucji)*. Wszystkie swe siły i zdolności, całą swą energię oddał Marchlewski sprawie rewolucji. Wpajał w polski proletariat przekonanie, że losy rewolucji polskiej są nierozdzielnie związane z losami rewolucji rosyjskiej; twierdził, iż „rewolucja nie minie, dopóki carat nie legnie w gruzach". Nie ulegając nigdy panice w obliczu chwilowej klęski uczył, że: „między jedną fazą walki a następną rewolucyjny proletariat musi wyzyskać każdą pauzę dla rozszerzenia pola swej organizacji i agitacji". W ogniu walk rewolucyjnych i w okresie porewolucyjnej reakcji zbliżył się Marchlewski do partii bolszewickiej. Biorąc udział w obradach IV i V Zjazdu Socjaldemokratycznej Partii Robotniczej Rosji popierał — wraz z delegacją SDKPiL — Lenina w walce z antypartyjnymi, antyrewolucyjnymi poglądami mieńszewików. Zmuszony powtórnie do opuszczenia Polski, powrócił do aktywnej pracy w niemieckiej socjaldemokracji (Rozdział trzeci: *W latach reakcji)*, nie rezygnując ani na chwilę z udziału w kierowniczych pracach zagranicznego ośrodka SDKPiL.

Uczestnicząc w międzynarodowych kongresach socjalistycznych w Stuttgarcie, Kopenhadze i Bazylei występuje Marchlewski przy boku Lenina przeciw antymarksistowskim poglądom rewizjonistów. W licznych artykułach publicystycznych i broszurach demaskuje imperialistyczną politykę burżuazji, wskazuje na rewolucję jako na „jedyną drogę prowadzącą do likwidacji niebezpieczeństwa wojen" (Rozdział czwarty: *Pod sztandarem internacjonalizmu)*. Po wybuchu pierwszej imperialistycznej wojny światowej z całą stanowczością zwalczał zdradę prawicowych przywódców II Międzynarodówki, którzy udzielili poparcia imperialistycznym rządom, był współzałożycielem niemieckiej konspiracyjnej organizacji rewolucyjnej Związku Spartakusa, który stał się zalążkiem Komunstycznej Partii Niemiec. 22 maja 1916 r. został Marchlewski aresztowany i osadzony w obozie koncentracyjnym w Havelbergu, z którego uwolniono go dopiero 22 maja 1918 r. dzięki interwencji zwycięskiej władzy radzieckiej.

Już w lipcu 1918 r. wybrano Marchlewskiego członkiem Ogólnorosyjskiego Centralnego Komitetu Wykonawczego Rad — najwyższej władzy pierwszego państwa

socjalistycznego (Rozdział piąty: *W kraju zwycięskiego proletariatu).* W styczniu 1919 r. na wezwanie Róży Luksemburg i Karola Liebknechta przybył do Niemiec, by — jako członek Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Niemiec — kierować przez trzy miesiące w niezwykle ciężkich warunkach walką proletariatu Zagłębia Ruhry. Do Rosji Radzieckiej powrócił przez Polskę, rządzoną wówczas przez Piłsudskiego, reprezentanta najbardziej wstecznych kół obszarnictwa i burżuazji. Drogę odbył w przebraniu chłopa.

W walce świata kapitalistycznego przeciw Rosji Radzieckiej niepoślednią rolę miała odegrać obszarniczo-burżuazyjna Polska. Jedyną siłą w Polsce, która ostro zwalczała plan interwencji przeciw Krajowi Rad, była Komunistyczna Partia Robotnicza Polski. Jej reprezentantem w III Międzynarodówce był Julian Marchlewski. KPRP wzywała masy pracujące do walki przeciw rządom Piłsudskiego pod hasłem: „Ludu pracy, broń Sowietów!" Po odparciu przez Armię Czerwoną najazdu Piłsudskiego na Ukrainę i wkroczeniu jej na ziemie polskie komuniści polscy utworzyli w Białymstoku Tymczasowy Komitet Rewolucyjnej Polski (Rozdział szósty: *O Polskę Socjalistyczną*), którego przewodniczącym został Julian Marchlewski. Był to pierwszy polski rząd rewolucyjny, rząd socjalistyczny.

Po zwycięskim zakończeniu wojny z kontrrewolucją i interwencją kapitalistyczną władza radziecka niejednokrotnie powierzała Marchlewskiemu wysokie i odpowiedzialne funkcje: rokowania z Finlandią i Japonią, nawiązanie kontaktu z chińskim ruchem rewolucyjnym, kierowanie pracami Komunistycznego Uniwersytetu Mniejszości Narodowych Zachodu. Nawet w tym okresie wytężonej pracy politycznej Marchlewski znajduje czas na pracę naukową. Ukazuje się wtedy wiele jego prac historycznych: *Polska pod obcym jarzmem, Z historii Polski, Szkice z dziejów Polski, Etapy rozwoju kapitalizmu w Polsce, Kwestia polska w rewolucji 1848 r.* W r. 1923 z inicjatywy Marchlewskiego powstaje Międzynarodowa Organizacja Pomocy Więźniom Politycznym (MOPR), której pierwszym przewodniczącym został sam projektodawca. Na stanowisku przewodniczącego MOPR pozostał Marchlewski do swej śmierci — 22 marca 1925 r.

Marchlewski był „wielkim Polakiem, miłującym swój kraj i polski lud pracujący, w którego szeregach walczył do ostatniego tchnienia. Uczestniczył w walce o zwycięstwo socjalizmu w Polsce, w Rosji, w Niemczech..."

II

Zbiorek wspomnień i szkiców o Marianie Buczku wydany został przez „Książkę i Wiedzę" w 10 rocznicę śmierci bohaterskiego rewolucjonisty.

Marian Buczek urodził się 26 września 1896 r. w Lubelskiem. W 15 roku życia rozpoczyna pracę w warsztacie ślusarskim, w r. 1915 wstępuje do legionów Piłsudskiego, nie zdając sobie wówczas sprawy z ich istotnego charakteru. Odmawia złożenia przysięgi na wierność Austrii, prowadzi na terenie Lubelszczyzny bojową działalność przeciw okupantowi, zostaje w r. 1918 komendantem Milicji Ludowej okręgu lubelskiego. Wtedy zaczynają się krystalizować jego poglądy na zdradziecką rolę, jaką spełniali wówczas prawicowi przywódcy PPS. Buczek odmawia wykonania rozkazu polecającego mu organizowanie dywersji przeciw Rosji Radzieckiej. Staje tym samym niedwuznacznie po stronie rewolucji. Dlatego też w lipcu 1919 r. zostaje aresztowany. Po dwuletnim pobycie w więzieniu Buczek zrywa więzy organizacyjne z PPS, organizuje PPS-Lewicę i wraz z całą grupą wstępuje w r. 1921 do szeregów Komunistycznej Partii Robotniczej Polski. Po trzech miesiącach pobytu na wolności zostaje ponownie aresztowany i skazany na 8 lat więzienia. Będąc członkiem „komun więziennych" oddziaływa wychowawczo na współwięźniów, dzieli się z towarzyszami zdobytym

doświadczeniem praktycznym i teoretycznym, kieruje walką przeciw administracji więziennej. W r. 1929 opuszcza więzienie i natychmiast wraca do czynnej pracy partyjnej w Warszawie, Katowicach i Zagłębiu Dąbrowskim. Aresztowany po raz trzeci — 24 maja 1933 r. — skazany został na 10 lat i osadzony w ciężkim więzieniu w Rawiczu.

Gdy w r. 1939 zawisła nad Polską groźba agresji hitlerowskiej, przywódca „komuny więziennej" Rawicza, najstarszy więzień sanacji, Marian Buczek, zgłosił wraz ze współwięźniami chęć uczestniczenia w walce o niepodległość. Władze sanacyjne odmówiły, a opuszczając Rawicz nie wypuściły na wolność komunistów, wydając ich tym samym w ręce hitlerowców. Więźniowie wyłamali kraty więzienne, Buczek przedziera się wraz z grupą współtowarzyszy w kierunku Warszawy, by wziąć udział w walce z najazdem hitlerowskim. 10 września 1939 r. poległ Marian Buczek pod Ożarowem, prowadząc oddział żołnierzy i komunistów do ataku na gniazdo karabinów maszynowych.

Garść cennych szczegółów o organizacyjnej pracy Buczka w Katowicach i Warszawie, o jego roli wychowawczej wśród więźniów, o rozmowach więziennych ze Stanisławem Dubois, przywódcą jednolitofrontowej lewicy PPS, o bohaterskiej śmierci Buczka zawierają wspomnienia Józefa Koffmana — *W walce o sprawiedliwość społeczną*, Romana Śliwy — *W obronie Warszawy*, Jana Szewczyka — *Dwa spotkania*, Franciszka Łęczyckiego — *Śmierć, która rodzi zwycięstwo*. Szkic biograficzny Teodory Feder — *Najstarszy więzień polityczny* — pozwala powiązać i uporządkować rozrzucone po wspomnieniach szczegóły z życia i walki Mariana Buczka. Jaskrawe światło na prowokacyjne metody działalności „defensywy" lubelskiej rzuca list M. Buczka i Zygmunta Modzelewskiego, drukowany w r. 1922 w *Nowym Przeglądzie*.

„Wielkim synem narodu, wiernym żołnierzem wielkiej sprawy" nazywa Mariana Buczka zasłużony działacz KPP Alfred Lampe (A. Lampe — *Żołnierz wielkiej sprawy*). Podobne świadectwo wydają o nim i inni współtowarzysze.

III

Pamięci pierwszego sekretarza Polskiej Partii Robotniczej zostało poświęcone wydawnictwo Wydziału Historii Partii KC PZPR — *Marceli Nowotko. Wspomnienia i artykuły*.

Marceli Nowotko urodził się w r. 1893 w Warszawie w rodzinie robotniczej. Już w trzynastym roku życia zaczął pracować zawodowo w charakterze praktykanta ogrodniczego w Krasnem, majątku hr. Krasińskich. W r. 1907 został zatrudniony jako uczeń ślusarski w cukrowni ciechanowskiej, gdzie zetknął się po raz pierwszy z rewolucyjnym ruchem robotniczym. Jako kilkunastoletni chłopak kolportuje konspiracyjne wydawnictwa Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy. Członkiem partii zostaje w okresie pierwszej imperialistycznej wojny światowej.

Wytrwała praca samokształceniowa, zwłaszcza w zakresie zagadnień marksizmu, pozwoliła Nowotce w szybkim czasie na objęcie kierownictwa walką rewolucyjnych robotników ciechanowskich. Wraz ze swą partią — najpierw SDKPiL, później KPRP — bierze Nowotko udział w walce o władzę; organizuje pierwszą w Polsce Radę Delegatów Robotniczych i Chłopskich w Ciechanowie, tworzy Związek Zawodowy Służby Folwarcznej, kieruje strajkami fornali kilku powiatów przeciw obszarniczemu wyzyskowi. Dwukrotne aresztowania nie zdołały zahamować jego rewolucyjnej aktywności.

W r. 1920 Marceli Nowotko z całym zapałem organizował opór polskiej klasy robotniczej przeciw zaborczej wojnie z Republiką Radziecką. Skazany zaocznie na

śmierć, ścigany listami gończymi, nie uciekł za granicę. Pod przybranym nazwiskiem udał się do Zagłębia, pracował w partii i w ruchu zawodowym w Dąbrowie Górniczej, Starachowicach i Poznaniu. Po kilkunastu miesiącach pobytu w więzieniu wrócił w r. 1922 do czynnej pracy partyjnej we Lwowie, Zagłębiu Dąbrowskim, Łodzi i Warszawie podmiejskiej, wyrósł na jednego z czołowych działaczy Komunistycznej Partii Polski. W r. 1929 został aresztowany i skazany na 4 lata więzienia. Po zwolnieniu i półtoraletnim pobycie na wolności zostaje w r. 1935 ponownie aresztowany i skazany na 12 lat więzienia.

Wraz z Marianem Buczkiem kierował „komuną więzienną" w Rawiczu. Po wyrwaniu się z więzienia w r. 1939 udał się przez Warszawę do Białegostoku.

W grudniu 1941 r. powrócił Nowotko przez linie frontu do Warszawy i rzucił się w wir pracy organizacyjnej. Już w początkach 1942 r. powstała marksistowsko-leninowska Polska Partia Robotnicza. „Budujemy partię — mówił wówczas Nowotko— Polską Partię Robotniczą, partię, która wyrasta z potrzeb całego narodu, partię, która będzie prowadziła nieugięcie walkę z faszyzmem niemieckim o wolną demokratyczną Polskę". Był Marceli Nowotko współorganizatorem, przywódcą, pierwszym sekretarzem Komitetu Centralnego Polskiej Partii Robotniczej.

Przeciw PPR wystąpił z całą wściekłością polski obóz reakcji i Gestapo. Aresztowaniami, wyrokami śmierci, zamachami skrytobójczymi i oszczerstwami, metodą dywersji i prowokacji usiłowano powstrzymać rozwój Polskiej Partii Robotniczej — przodującej siły obozu polskiej demokracji. Z ręki nasłanego prowokatora zginął 28 listopada 1942 r. pierwszy sekretarz KC PPR, Marceli Nowotko.

Wydawnictwo Wydziału Historii Partii KC PZPR, poprzedzone wstępem pióra Edwarda Ochaba, zawiera szkic biograficzny życia M. Nowotki pt. *Wyrósł z walki i pracy...*, artykuł Marii Turlejskiej — *Mózg i serce partii* oraz wspomnienia współtowarzyszy pracy i walki Marcelego Nowotki: Franciszka Jóźwiaka-Witolda — *Pierwszy sekretarz Polskiej Partii Robotniczej*, Czesława Skonieckiego — *Bojownik o wyzwolenie społeczno-narodowe*, Marii Rutkiewiczowej — *Syn ludu polskiego*, Zygmunta Balickiego — *Praca jego nie poszła na marne*, Jana Szewczyka — *Żołnierz rewolucji*, Marcina Żyrka — *Na robocie partyjnej w Zagłębiu*, Zygmunta Zielińskiego — *Podczas akcji wyborczej w Łodzi*.

*

Julian Marchlewski, *Marian Buczek* i *Marceli Nowotko* — to wydawnictwa dużej wartości. Oprócz wysokich walorów dydaktycznych i wychowawczych publikacje Wydziału Historii Partii KC PZPR mają wartość naukową i źródłową. Wspomnienia działaczy ruchu rewolucyjnego są cennym źródłowym materiałem historycznym, podane zaś tło historyczne działalności wybitnych polskich rewolucjonistów ułatwi nauczycielowi i młodzieży poznanie i zrozumienie dziejów polskiego ruchu robotniczego [1]).

---

[1]) Poza omówionymi wyżej wydawnictwami ukazały się także następujące wydawnictwa Wydziału Historii Partii KC PZPR:

Wielki Proletariat. Materiały i dokumenty z historii ruchu robotniczego w Polsce. Zeszyt I. Opracował Tadeusz Daniszewski. „Książka i Wiedza", Warszawa 1949 (patrz recenzja *Wiadomości Historyczne* nr 4/1950, str. 53).

1 Maja. 60 lat święta międzynarodowej solidarności. Na podstawie materiałów i dokumentów opracował Tadeusz Daniszewski. „Książka i Wiedza", Warszawa 1950.

Polskie pieśni rewolucyjne z lat 1918—1939. Zebrała i przypisami opatrzyła Felicja Kalicka. Opracowanie muzyczne Edwarda Olearczyka. „Książka i Wiedza", Warszawa 1950.

JÓZEF DUTKIEWICZ

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Учпедгиз Министерства Просвещения РСФСР, Москва 1949, №№ 1—6

NAUCZANIE HISTORII W SZKOLE

Uczpedgiz Ministerstwa Oświaty RSFSR, Moskwa 1949, nr nr 1—6

Dla ułatwienia pracy kolegom uczącym historii podajemy recenzję znanego u nas i coraz bardziej popularnego radzieckiego czasopisma dla nauczycieli według zagadnień z próbą podkreślenia tych problemów, które są aktualne dla polskiej szkoły i które musimy rozwiązywać w toku naszej codziennej pracy.

Omówimy najpierw artykuły redakcyjne. Rozpoczyna je w numerze 1 artykuł *Pod sztandarem leninizmu* napisany w związku z 25-leciem śmierci Lenina. Artykuł omawia rolę Lenina w organizowaniu ruchu robotniczego rosyjskiego i międzynarodowego, w tworzeniu partii WKP(b), w budowie zrębów młodej radzieckiej republiki; podkreśla znaczenie naukowych prac Lenina, które dały analizę okresu imperializmu, sprecyzowały formę, zadania i taktykę partii robotniczej, uzbroiły proletariat do zwycięskiej rewolucji i do budowy podstaw socjalizmu.

Pracę zarówno praktyczną, jak i teoretyczną kontynuuje Stalin, prowadząc narody radzieckie poprzez walkę i pracę od socjalizmu ku komunizmowi. Do realizacji tego wielkiego historycznego zadania stanęli w swojej dziedzinie, w dziedzinie wychowania socjalistycznego, nauczyciele historii. Artykuł wzywa nauczycieli do pogłębiania ideologicznego i naukowego przygotowania. W tymże numerze G. Konstantinow omawia ogólnoświatowe znaczenie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej.

Numer 2 recenzowanego czasopisma otwiera artykuł prof. Pankratowej. *Przeciw burżuazyjnemu obiektywizmowi i kosmopolityzmowi w nauce i nauczaniu historii.* Autorka podkreśla zadania, przed jakimi stanęła nauka i dydaktyka historii w ZSRR w związku z realizacją powojennej pięciolatki, warunkującej taki wzrost sił wytwórczych, jaki umożliwi przejście od socjalizmu do komunizmu. W dziedzinach nauki i wychowania trzeba stoczyć ostateczną walkę z wpływami burżuazyjnej historiografii (Stany Zjednoczone A. P., W. Brytania), usiłującej poderwać wiarę mas w możliwość realizacji wielkich zadań ZSRR i prowadzącej na terenie międzynarodowym oszczerczą kampanię przeciw socjalistycznym osiągnięciom gospodarczym, politycznym i kulturalnym narodów radzieckich. Trzeba więc wzmóc czujność w dziedzinie twórczości naukowej. Autorka potępia antypatriotyczną działalność kosmopolitów bez ojczyzny, potępia apolityczność i bezideowość w nauce historii. Wskazuje, że i w rosyjskiej historiografii ukazały się prace szkodliwe ideologicznie. Błędne są np. ujęcia Rubinsteina w *Historiografii rosyjskiej* i Wajnsteina w *Historiografii wieków średnich,* a zwłaszcza w zbiorku Andrejewa i Fejgina pt. *Piotr I.* Błędy „obiektywizmu" dostrzega też w podręczniku dydaktyki historii Andrejewskiej i Biernadskiego, którzy to autorowie nie dość jasno odcinają się od metodologii dawnej historii w Rosji carskiej. Dydaktyce Karcewa — którą czytelnicy *Wiadomości Historycznych* znają ze sprawozdania (nr 1 z 1949 r.) — wytyka nieuwzględnianie dostateczne ogólnych warunków życia epoki przy omawianiu takich pojęć, jak rewolucja, państwo, co prowadzi do błędnych zestawień np. centralizacji Iwana III i Związku Socjalistycznych Radzieckich Republik.

Do artykułów ideologicznych zaliczyć nam wypadnie umieszczony w dziale dydaktycznym numeru 4 Преподавания... artykuł o *Zadaniach nauczania historii w roku szkolnym 1949/50.*

„Historia — czytamy — jest jednym z najważniejszych przedmiotów prowadzących do komunistycznego światopoglądu". Historia ma zwalczać kult zachodu. „Zaostrzenie polityczne" nie u wszystkich nauczycieli było w roku szkolnym 1948/9 dostateczne. Przykłady błędów: w temacie *Kultura rosyjska XVII w.* przesadnie podkreślano nadal wpływ Zachodu; w rozdziale o Słowianach w latach 1871—1914 nie dość jasno uwypuklono zaborczy, agresywny charakter opieki caratu nad Serbią i Bułgarią. Program na r. 1949/50 ma być zrewidowany, zapowiedziano nowe metodyczne podręczniki i pomoce (wypisy). Autor podaje przykłady, jak należy łączyć ogólne zagadnienia ideowowychowawcze z konkretnym materiałem. Podkreślono potrzebę uwydatnienia w wykładach oryginalnych cech kultury rosyjskiej i narodów Związku. Uczniowie powinni oprócz podręcznika korzystać także z dzieł literackich, tekstów źródłowych, tekstów klasyków marksizmu i innych środków poglądowych. Ostrzeżono przed formalizmem w pracy, żądając pracy samodzielnej ucznia, pracy pozaszkolnej. „Każdy nauczyciel historii — kończy się artykuł — to świadomy bojownik o zwycięstwo komunizmu".

Ostatni numer 6/1949 poświęcony jest 70-leciu urodzin Stalina. Numer ten ma duże znaczenie naukowe i ideologiczne dla nauczyciela historii nie tylko Związku Radzieckiego. Otwiera ten numer artykuł od redakcji *Wielki wódz komunizmu.* W dziale naukowym M. Kim omawia rolę Stalina w rozwoju radzieckiej nauki historycznej [1]). Zwracamy uwagę, że na ten sam temat podał artykuł akademik B. D. Grekow w *Wiadomościach Akademii Nauk ZSRR.* Artykuł ten przetłumaczony jest na język polski i ogłoszony w I numerze *Zeszytów Historycznych „Nowych Dróg".*

Z dużą uwagą czytamy w Polsce artykuły ideologiczne. Wypowiedzi uczonych i nauczycieli radzieckich zbliżają nas do zagadnień dyskutowanych na naszych konferencjach i nabierających coraz większej ostrości.

Przechodząc do działu naukowego stwierdzić wypadnie, że tematyka artykułów naukowych jest dość różnorodna, choć przeważają zagadnienia historii najnowszej. W numerze 1 otwiera dział naukowy artykuł G. Kostomarowa *W. I. Lenin w Moskwie 1893—1924,* następnie G. Cwietkow omawia *System wersalsko-waszyngtoński.* Z historii najnowszej wymienić trzeba w następnych numerach *Kampania 1945 r.* I. S. Korotkowa (nr 2); *Sobótki komunistyczne w latach wojny domowej* P. A. Kazańskiego (nr 3); *Początek drugiej wojny światowej i walka ZSRR o pokój i utrwalenie swego bezpieczeństwa* A. J. Manusewicza (nr 4); *ZSRR w okresie walki o kolektywizację gospodarstwa rolnego (lata 1930—1934)* J. B. Bierchina (nr 5); *Wielka przyjaźń Lenina i Stalina* I. F. Pietrowa (nr 6); *O stopniowym przejściu od socjalizmu do komunizmu* P. A. Kazańskiego (nr 6).

Z historii dawniejszej mamy artykuł S. D. Skazkina o powstaniu włoskich chłopów tzw. *Powstanie Dolcino* od imienia dowódcy ruchu (1304—1307) — (nr 4). Dużo interesującego materiału o odkryciach geograficznych rosyjskich podał prof. A. W. Jefimow *(Wielkie rosyjskie odkrycie geograficzne)* — (nr 2), M. W. Nieczkina omawia stosunki Puszkina z dekabrystami *(A. S. Puszkin i dekabryści)* — (nr 3); S. K. Buszujew w artykule *Historia Rosji w dziełach W. G. Bielińskiego* zapoznaje nas z poglądami Bielińskiego, wybitnego rosyjskiego krytyka i pisarza połowy XIX w., na historię Rosji (nr 5).

Dział metodyczny jest w roczniku 1949 bardzo bogaty. Spośród ogólnych zagadnień z tego zakresu podkreślić należy zamknięcie przez redakcję dyskusji w spra-

[1]) «И. В. Сталин и советская историческая наука»

wie aktualizacji [1]). Dyskusję tę omówiła na łamach *Wiadomości* [2]) kol. J. Schoenbrenner wykorzystując doświadczenia szkoły radzieckiej dla naszych potrzeb szkolnych. Artykuł w nrze 2 A. Z. Riedko *Przyswajanie przez uczniów pojęć historycznych* uznany został przez redakcję Преподавания... za dyskusyjny. Autor dłuższy czas obserwował w klasach V i VI proces przyswajania pojęć na lekcjach historii. Odróżnia on następujące stopnie operowania przez ucznia pojęciami: 1. wprowadzenie, zaznajomienie z terminem; 2. nagromadzenie materiału, który pozwala rozszerzyć, wzbogacić treść pojęcia; 3. rozwinięcie treści pojęcia „w ścisłej bardziej definicji i zestawieniu z innymi terminami ogólnymi". Autor stosował następujące ćwiczenia: 1. żądanie określenia opisowego, 2. porównanie, 3. ćwiczenia na zastosowanie przez dostrzeżenie zjawisk należących do zakresu danego terminu (subsumpcja). Eksperymenty indywidualne przeprowadzono z 10 uczniami V klasy i tyluż z VI klasy dwóch szkół średnich w Moskwie. Zwrócono głównie uwagę na pojęcia „niewolnik" i „właściciel niewolników".

Artykuł A. Z. Riedko zbiegł się w czasie z rozpoczętymi w Warszawskim Ośrodku Dydaktyczno-Naukowym badaniami nad rozumieniem pojęć historycznych przez dzieci. Prowadzi te badania zespół nauczycieli klas stopnia podstawowego. Pracę kolegi radzieckiego wyzyskała kol. J. Schoenbrenner w swoim projekcie realizacji programu w klasie V [3]). Do tego artykułu kierujemy kolegów interesujących się omawianym zagadnieniem.

Bardzo ważne zagadnienie porusza kol. Dajri (znany naszym czytelnikom z recenzji podręczników pod redakcją Gąsiorowskiej, Serejskiego i Zajączkowskiego), mianowicie problem wyników nauczania w klasach od VIII do X [4]). Dajri stwierdza, że w ciągu r. 1948/49 nastąpił znaczny wzrost poziomu zwłaszcza w zakresie ideologicznego kształcenia. Wzmogło się zainteresowanie historią, wzrosła znajomość roli kultury radzieckiej w rozwoju kultury ogólnej. Jednakże przepytując w dużej skali uczniów i zadając pytania, które były podane do wiadomości zainteresowanych, dostrzegł jeszcze znaczne braki. Uczniowie znają fakty, nie rozumieją powiązań, np. uczennica klasy X, która pamiętała dobrze treść czterech rozdziałów *Manifestu*, nie umiała odpowiedzieć na pytanie: co jest warunkiem rozwoju społecznego? Inny dobry uczeń nie umiał odpowiedzieć na pytanie, co to jest naród? choć używał często terminu „nacjonalistyczny". Niektóre działy historii są słabiej opanowane, np. wczesnofeudalne państwa Azji Średniej, ale też — co wydaje się pozornie bardzo dziwne — okres piatiletek stalinowskich i okres ostatniej wojny. Dajri nie tłumaczy przyczyn tego faktu. Wydaje nam się, że jeśli chodzi o historię najnowszą, to chociaż uczniowie szkół radzieckich są w lepszym położeniu niż nasi uczniowie, bo mają historię ZSRR doprowadzoną do 1945 roku, przecież działa tu ze strony nauczycieli złudzenie, że uczniowie przeżyli te lata wojny, że pamiętają je dobrze, że znają je z własnej lektury gazet. Tymczasem okazuje się, że ta znajomość jest iluzoryczna nawet wśród uczniów najstarszych klas. Sprawozdawca sądzi, że uczniowie otrzymali zbyt mało czasu na przygotowanie pytań egzaminacyjnych. Pytań było dużo, lecz zbyt obszernych, aby zreferować je poprawnie; jeden zdający potrzebowałby 45—60 minut na referat, to zaś było niemożliwe, zadowalano się więc odpowiedziami ułamkowymi. Nauczyciele skarżyli się na przeładowanie materiałem klas VIII i X. Na ogół było dotychczas w programach za dużo dat (300 z historii ZSRR, 200 z historii nowożytnej). Jedną z przyczyn takich wyników stanowi też brak dostatecznej ilości pomocy naukowych:

---

[1]) Nr 2/1949, str. 43.
[2]) *Wiadomości Historyczne* 5/1949, str. 46—50.
[3]) Artykuł drukowany w nrach 3 i 4 *Wiadomości Historycznych* 1950 r.
[4]) Н. Г. Дайри „К итогам испитаний" nr 6, str. 73.

map, wypisów, literatury uzupełniającej. Dajri widzi potrzebę nowych przewodników metodycznych, kończy apelem, aby Преподавание... stało się miesięcznikiem.

Sekcja Metodyki Historii przy Instytucie metod nauczania Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR wzywa do zgłaszania udziału w akcji badania przyswajania pojęć historycznych przez młodzież. Podane są na każdą klasę 2—3 pojęcia [1]). Widzimy, jak planowa jest praca z ZSRR. Преподавание... drukuje artykuł na dany temat, a następnie organizuje się na szeroką skalę pracę zbiorową.

Problem pomocy naukowych został omówiony w kilku artykułach. W numerze 2 A. A. Laszkiewicz podaję relację o gabinecie modeli jednej ze szkół Moskwy [2]). Uczniowie w ciągu roku wykonali dużo makiet (ponad 100). Niektóre z nich (Kreml) są bardzo skomplikowane, liczą bowiem ponad 100 detali. Do artykułu załączone są fotografie wykonanych modeli. Praca nad modelami wymaga dużej znajomości kultury materialnej, aby była poprawna. Realizować zaś ją można, gdy sam nauczyciel ma talent i wykształcenie w zakresie robót ręcznych. Majsterkowanie zbliża dzieci do wielu problemów z zakresu kultury materialnej, szkoła zaś zdobywa bardzo cenny materiał poglądowy.

Inną pomocą szkolną zajmuje się autor następnego artykułu E. S. Filic [3]). Jest to zagadnienie ilustracji (obrazu) na przykładzie „Rewolucji burżuazyjnej w Anglii" w klasie VII. Uczniowie sporządzili powiększenia szeregu portretów, dali im nawet ramy utrzymane w stylu barokowym. Zorganizowano wystawę ilustracji, tekstów współczesnych i klasyków marksizmu. Ułożono scenariusz składający się z 24 epizodów związanych z posiadanymi ilustracjami, przeplatane były one tekstem objaśniającym wydarzenia. W scenariuszu znalazło się miejsce dla pieśni diggerów.

W tymże numerze mamy informacje o korzystaniu z materiału krajoznawczego na lekcjach historii w klasach VIII i IX w Jarosławlu [4]). W ciągu roku odbyto 6 wycieczek do muzeum i zabytków. Kółko Historyczne zajęło się opracowaniem następujących tematów z historii regionalnej: 1. nazwy geograficzne w okolicy, 2. architektura miasta, 3. Jarosławl w walkach o niepodległość, 4. w wojnie domowej, 5. w wojnie ostatniej, 6. działacze kulturalni związani z naszym miastem (był wśród nich Niekrasow i Usziński), 6. Jarosławl w dobie piatiletek stalinowskich. Kółko zorganizowało dłuższą wycieczkę w czasie wakacji. Wynikiem jej był album zabytków z opisami.

W trzecim numerze dział dydaktyczny otwiera artykuł D. N. Nikiforowa o przeźroczach i filmach wydawanych przez fabryki Diafoto i Diafilm [5]). Autor notatki zachęca do stosowania tego rodzaju pomocy w każdej szkole, nawet w takiej, która nie ma elektryczności (baterie, akumulatory). Cykle zaopatrzone są w objaśnienia. Daje przykład lekcji z przeźroczami o Florencji (XIII—XV w.).

Stale aktualne zagadnienie stosowania mapy historycznej w szkole omawia A. S. Amalrik *Szkolna mapa historyczna w szkole średniej* [6]). Tytuł jest ogólny, w rozwinięciu mamy właściwie jedynie krytykę map z 3 tomów historii ZSRR pod redakcją Pankratowej. „Żadna mapa — czytamy — nie zastąpi podręcznika, ale też

---

[1]) Patrz nr 4, str. 95.

[2]) А. А. Ляшкевич „Кабинет наглядных пособий по истории".

[3]) Е. С. Филиц „Опыт иллюстрации исторической темы" nr 2, str. 74.

[4]) И. А. Ковалев „Об использовании краеведческого материала на уроках истории".

[5]) Д. Н. Никифоров „Диапозитивы на уроках истории".

[6]) А. С. Амальрик „Учебная историческая карта в средней школе", nr 4/1949.

żaden opis, żaden podręcznik nie zastąpi mapy". Mapa musi naturalnie odpowiadać ściśle roli, jaką ma spełnić. Autor poddał krytyce mapy historyczne Rosji z podręcznika Pankratowej. Są one, według opinii autora artykułu, źle ujęte, niezrozumiałe, bez myśli przewodniej, podają za dużo szczegółów, nie rzucają się w oczy rzeczy istotne. „Radziecka mapa historyczna powinna wyrażać określoną ideę" — pisze autor. Obejmowanie na jednej mapie rozwojowej zbyt długiego okresu jest błędem. Trzeba dać kilka map w tej samej skali, aby dobrze pokazać rozwój.

Artykuł E. I. Małkina *Ogólne pojęcie o państwie* [1]) należy właściwie do dydaktyki nauczania „Konstytucji ZSRR" (nasza nauka o Polsce), ale temat *Ogólne pojęcie państwa* może zainteresować historyków, zwłaszcza że jest potraktowany historycznie. Pomocą dla tej 3-godzinnej jednostki metodycznej były tablice ilustrujące formacje i klasy.

W dziale metodycznym podane zostały sprawozdania z odbytych lekcji. W numerze 3 A. A. Wagin podał sprawozdanie z opracowania w klasie X tematu *Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa*. Jest to temat zasadniczy, musi być starannie opracowany, bo stanowi on ważny krok do zrozumienia epoki, będąc jednocześnie doskonałym sprawdzianem politycznoideowego wychowania uczniów.

Przy przerabianiu tego tematu nie wystarczają, według zdania autora, oderwane cytaty z prac Lenina czy Stalina. Opracowanie trzeba oprzeć na czytaniu głośno całych artykułów *in extenso* w klasie. Sprawozdawca wylicza artykuły, które uważa za niezbędne. Uderza trochę brak przynajmniej wyjątku z książki *Państwo a rewolucja*. Wyliczenie zaczyna się od tez kwietniowych. Przygotowaniem — wprowadzeniem jest ocena Lenina rewolucji lutowej *(Pisma z daleka)*. Podano 5 pytań do tego tekstu. Poruszono zagadnienie związania wydarzeń lata 1917. Autor podkreśla, że wyróżnić trzeba temat walk wyzwoleńczych narodów przeciw caratowi. Artykuł Lenina *Grożąca katastrofa* czytał nauczyciel z uczniami dwa razy: statarycznie analizując i komentując i kursorycznie „na czysto" po raz drugi. W ten sposób osiągnęli uczniowie zrozumienie sytuacji w jesieni 1917 r. Lektura i komentarz odbywały się zrazu ustnie, po czym dopiero sporządzono krótki plan i ustalono zasadnicze tezy. W ten sposób trzeba przerobić Stalina *Rewolucję październikową i taktykę komunistów*. W końcu sprawozdawca podał niektóre plany prac piśmiennych, wykaz prac domowych i klasowych. Szkoda, że nie podano, ile godzin zajęło opracowanie tego tematu.

W tymże zeszycie I. L. Hecelmen traktuje o powtórzeniu historii starożytnego Rzymu w klasie VI. Autor podkreśla, iż głównym zadaniem tego powtórzenia powinno być zrozumienie przez uczniów przyczyn upadku Rzymu niewolniczego i powstania ustroju feudalnego. Powtarzając układamy materiał w nowe związki i pokazujemy nowe zależności. Na lekcjach powtórzenia trzeba uczyć myśleć, uczyć argumentować i robić uogólnienia. Nauczycielka podzieliła całą historię Rzymu na trzy zasadnicze zagadnienia: walka klas w państwie rzymskim, podboje Rzymian, walka klas rządzących o utrzymanie państwa niewolniczego. Każde z tych trzech zagadnień było rozbite na kilka lub kilkanaście tematów. Nauczycielka żądała, aby każde ogólne sformułowanie przyczyn czy zależności było poparte konkretnymi faktami. Uczniowie musieli w ten sposób zbierać razem rozrzucone u Miszulina w trzech miejscach wiadomości o najazdach barbarzyńców. W końcu sprawozdania mamy informację o pracach piśmiennych, które uczniowie wykonali ustalając najpierw z nauczycielką ich plan. Jak widzimy z tego sprawozdania, powtórzenie historii Rzymu zostało zorganizowane z określonym celem, odbiega ono bardzo daleko od stereotypowych, nudnych repetycji.

---

[1]) Е. И. Малкин „Общее понятие о государстве", nr 4/1949.

W numerze 5 pierwszy artykuł dydaktyczny jest poświęcony przerabianiu *Manifestu Komunistycznego* w klasie VIII. Nie będę go tutaj omawiał szczegółowo, ponieważ zacytowała go kol. Schoenbrenner w swym omówieniu lekcji o *Manifeście* w klasach V, VII i X naszej szkoły jedenastoletniej (*Wiadomości* nr 1 z bieżącego roku).

Mamy dalej w numerze tym sprawozdanie z hospitowanej lekcji młodej nauczycielki w klasie VII. Temat lekcji *Odkrycia Kolumba i Magellana*. Cel sprawozdania jest podwójny: po pierwsze, zachęcić wszystkich nauczycieli do takiej formy samokształcenia, jaką są lekcje koleżeńskie niesłusznie zwane u nas czasem „pokazowymi"; a po drugie, wskazać, że zupełnie dobrze taką lekcję może przeprowadzić młody nauczyciel, niekoniecznie musi to być rutynowany pedagog. Lekcja miała przebieg następujący: Przez 15 minut odpowiadało 11 uczniów, cała klasa zgłaszała się do odpowiedzi, gdy padło pytanie nauczycielki. W czasie tego powtórzenia lekcji poprzedniej można było zauważyć, że uczniowie oprócz podręcznika czytali coś więcej z literatury na temat odkryć i podróży geograficznych. Potem nauczycielka podyktowała krótki plan nowej lekcji o *Podboju Ameryki i zorganizowaniu pierwszych kolonii*. Poleciła w domu sporządzić odpowiedzi na 3 pytania. Dopiero wówczas przystąpiła do wykładu — 20 minut — który bardzo umiejętnie rozszerzał i pogłębiał wiadomości z podręcznika, jakkolwiek nie naruszał zasadniczej budowy podręcznika. W toku wykładu nauczycielka przeprowadziła aktualizację rozszerzoną nieco jeszcze w pytaniach reasumujących nową lekcję.

W numerze 6 zainteresować nas powinno sprawozdanie z realizacji nauczania tematu *ZSRR w walce o kolektywizację gospodarstwa wiejskiego*. Nauczyciel przeznaczył na ten cel 5 godzin: 1. Przejście do kolektywizacji i likwidacja kułactwa jako klasy. 2. Walka z lewicowymi odchyleniami w ruchu kołchozowym. 3. Ofenzywa socjalistyczna na całym froncie. 4. Wyniki pierwszej pięciolatki. 5. Zestawienie całości. Prócz podręcznika Pankratowej uczniowie korzystali naturalnie z prac Stalina *Historia WKP (b). Krótki kurs* i *Zagadnienia leninizmu*. Sprawozdawca podał plan każdej lekcji (3—4 punkty), szczegółowo omawiając jedynie jedną, pierwszą lekcję, która uwzględnia dość szeroko sytuację polityczną i gospodarczą lat 1926—29. Podane są materiały, na podstawie których nauczyciel przygotował wykład na tę lekcję.

W dziale konsultacji nauczyciele radzieccy uzyskali materiał do opracowania z młodzieżą historii państwa Urartu [1]), historii wojny wyzwoleńczej Chin oraz do omówienia „imperializmu wojenno-feudalnego" [2]).

Czasopismo zawiera duży dział bibliograficzny, w którym podane są recenzje zarówno prac naukowych, jak i dydaktycznych. Z prac tych artykuł o pracach wyróżnionych nagrodą Stalinowską za lata 1946—49 podany został w polskim przekładzie w numerze 4/1950 *Wiadomości Historycznych*.

Kilka prac znanych jest naszym nauczycielom i dlatego recenzje ich przytaczamy w streszczeniu. Zaczniemy od umieszczonej w numerze 5 recenzji *Metodycznego wstępu do historii średniowiecznej* pod redakcją prof. Kosminskiego. Praca ta omawiana była w 3 numerze *Wiadomości* z r. 1949. Recenzent jest pełen uznania dla wstępu napisanego przez prof. Kosminskiego, ale robi zarzut, że Kosminski w swoim wstępie nie uwzględnia poprawek o roli Rosji w kulturze europejskiej, które wniósł już do własnego podręcznika.

---

[1]) В. В. Шлеев „Урарту — древнейшее государство на территории СССР", nr 3, str. 71.

[2]) А. Дубинский „Революционная освободительная война китайского народа", nr 4, str. 62.

В. С. „Военно-феодальный империализм", nr 4, str. 60.

Co do rozdziału napisanego przez Zinowiewa, recenzent sądzi, że są to raczej ilustracje pewnych zasad ogólnych na przykładzie historii średniowiecznej niż opracowany w szczegółach sposób nauczania historii średniowiecznej. Jeśli zaś chodzi o część szczegółową, ostatnią, omawiającą poszczególne zagadnienia z dziejów średniowiecza, recenzent uważa to za opracowanie formalne, miejscami wyraźnie powierzchowne. Wydawca — Instytut Pedagogiczny — przeznaczył za mało miejsca na tę część. Gorzej, że autorowie (Ber, Epsztejn) nie zastosowali słusznych tez Kosminskiego ze wstępu. Recenzent w końcu domaga się nowego, obszerniejszego wydania tego *Przewodnika*.

W dziale Kroniki w tym numerze znajdujemy sprawozdanie z wyników dyskusji nad podręcznikiem Pankratowej *Historii ZSRR*. Ocena wypadła bardzo ostro, wyliczono mnóstwo braków; należy przypuszczać, że wkrótce ukaże się nowe wydanie tego podręcznika.

W numerze 3 umieszczone są recenzje dwóch prac z dziedziny dydaktyki historii: Zinowiewa *Metodyka historii* oraz Kostiukiewicza *Korzystanie ze źródeł na lekcjach historii ZSRR w kl. X*. Członek redakcji *Prepodawania Istorii* Strażew ocenia bardzo krytycznie książkę Zinowiewa zarzucając mu poważny błąd kuszenia się o wykład systematyczny zamiast ograniczenia się do podsumowania swych doświadczeń. Recenzent twierdzi, że autor przeszedł do porządku dziennego nad problemem dydaktyki historii jako nauki, że za dużo miejsca poświęcił nauczaniu historii w Rosji do 1917, a za mało na radziecką dydaktykę historii. Recenzent zarzuca dalej zbyt powierzchowne potraktowanie problemu poglądowości, zlekceważenie doniosłości lektury źródeł; za zbyt skąpe uznaje też rozdziały traktujące o pracy nad podręcznikiem. Nie zadowalają też recenzenta wywody Zinowiewa o przyswajaniu pojęć historycznych, pojęcia te autor *Metodyki* traktuje w oderwaniu od określonego miejsca i czasu, lekceważąc podział na formacje. Niemniej poważny jest zarzut następny, iż Zinowiew nie dość jasno formułuje ideologiczny cel nauczania historii. Dalej mamy uwagi krytyczne szczegółowe do pojedyńczych rozdziałów. Kończy się recenzja wnioskiem, że książka Zinowiewa nie odpowiada poziomowi nauki radzieckiej w zakresie dydaktyki historii. Znając pracę Zinowiewa wydaje mi się, że wniosek jest nieco zbyt ostry.

Druga recenzja omawia książkę, którą nasi czytelnicy znają ze sprawozdania dr Mrozowskiej w numerze 2 *Wiadomości* z bieżącego roku. Recenzent w *Prepodawanii* uważa broszurę Kostiukiewicza za pożyteczną i interesującą, jakkolwiek nie pozbawioną pewnych usterek. Przede wszystkim temat jest ujęty zbyt szeroko. Treść broszury nie mówi o korzystaniu ze wszystkich źródeł, a tylko z klasyków marksizmu. Recenzent nie zgadza się z definicją źródła podaną w broszurze, kwestionuje niektóre zwroty o korzystaniu ze źródeł w szkole bez podania konkretnego materiału. Zarzuca dalej układ niesystematyczny, niedostateczne i nieodpowiednie wyzyskanie *Historii WKP(b). Krótkiego kursu*, nie dość jasne określenie materiału na poszczególne lekcje.

Dział Kroniki obejmuje krótkie wzmianki o nowych pomocach naukowych, zawiera najważniejsze wiadomości z życia szkoły radzieckiej, informuje o zasadniczych pracach naukowych i pedagogicznych.

ALEKSANDER SKARŻYŃSKI

MAURICE THOREZ – „SYN LUDU"

Spółdzielnia wydawnicza „Książka i Wiedza" wydała w br., w pięćdziesiątą rocznicę urodzin Maurice Thoreza, napisaną przez niego książkę *Syn ludu*. *Syn ludu* będąc autobiografią wskazuje drogę życiową, którą przebył jeden z najwybitniejszych przywódców francuskiego i międzynarodowego ruchu robotniczego. Ukazuje drogę walki, którą przebył ten „syn i wnuk górników" znajdujący się obecnie na stanowisku generalnego sekretarza Komunistycznej Partii Francji, partii „... która, wychowana w duchu marksizmu - leninizmu, stała się awangardą ludu pracującego Francji i potężną siłą w służbie postępu i demokracji" [1]).

Syn ludu, jako autobiografia jednego z wodzów proletariatu, ma dla historyka dużą wartość, gdyż życie Maurice Thoreza, organizatora i bojowego przywódcy Komunistycznej Partii Francji, jest tak ściśle związane z rozwojem partii kierującej walką ludu francuskiego o postęp, że książka staje się poważnym źródłowym materiałem umożliwiającym poznanie współczesnego ruchu robotniczego i najnowszych dziejów Francji.

*

„Moje życie domowe było zwykłym życiem dziecka w rodzinie robotniczej" (str. 10) — pisze Thorez odnajdując w swych najwcześniejszych wspomnieniach obraz życia robotniczego z jego głodowymi zarobkami, wyczerpującą pracą, ze strajkami i terrorem policyjnym, za pomocą którego kapitalistyczny rząd usiłował stłumić walkę robotników o poprawę bytu. Proletariackie „zwykłe życie" Thoreza — to praca od 12 roku życia, praca przy pieleniu pól, sortowaniu kamienia w kopalni, praca parobka na fermie. Z tej zwykłej szkoły życia wyniósł Thorez wiele. Wpływ rodziców będących działaczami rewolucyjnymi, wpływ proletariackiego otoczenia, a głównie warunki, w jakich żyje, szybko kształtują jego świadomość klasową. Pierwsza imperialistyczna wojna światowa była jednym z jego „uniwersytetów". Dowodem tego są słowa: „Poznałem wojnę — nie tę z obrazków w Epinal, wiarusów cesarskich, szarż kirasjerów pod Reichshoffen, żołnierskich piosenek Déroulède'a, lecz wojnę straszliwą, pożerającą ludzi, siejącą przerażenie i śmierć" (str. 15). Ogromny wpływ tak na Thoreza, jak i na innych robotników wywarła wieść o Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji: „Mój entuzjazm dla rewolucji rosyjskiej pchał mnie do akcji bojowej. Niecierpliwie oczekiwałem wiadomości o tym, co się tam działo, pochłaniałem gazety, przeglądy i broszury" (str. 23). Pod wpływem Rewolucji Październikowej stał się Thorez w pełni świadomym swych dążeń rewolucjonistą. Wstępując w marcu 1919 r. do partii socjalistycznej i Związku Zawodowego Górników włączył się do walki, którą toczyli wewnątrz partii zwolennicy III Międzynarodówki z oportunistycznymi grupami Longueta i Bluma. Walka ta zakończyła się w r. 1920 na Kongresie w Tours utworzeniem Komunistycznej Partii Francji (KPF) i jej przystąpieniem do Kominternu.

Prowadzona przez KPF w latach 1920—1925 walka przeciwko okupacji Zagłębia Ruhry, przeciw prowadzonej przez imperializm francuski kolonialnej wojnie w Maroko i Syrii oraz wewnętrzna walka o oczyszczenie szeregów partii z elementów obcych i wrogich hartuje Thoreza na przywódcę ruchu komunistycznego.

W ciężkim dla Komunistycznej Partii okresie represji stosowanych przez rząd Poincarégo Thorez, ceniony za swe całkowite oddanie sprawie klasy robotniczej, został w r. 1924 na Zjeździe w Lyonie wybrany na członka Komitetu Centralnego KPF. W r. 1925 zostaje członkiem Biura Politycznego i sekretarzem organizacyjnym Partii.

---

[1]) Depesza przewodniczącego KC PZPR B. Bieruta do M. Thoreza, *Trybuna Ludu* z dn. 27.IV. 1950 r.

Tak w ogromnym skrócie przedstawia się początkowy okres życia Thoreza, okres kształtowania się marksisty - leninowca, uwieńczony wyjazdem do ZSRR i spotkaniem ze Stalinem. O spotkaniu tym Thorez pisze w swej książce: „W czasie mojej pierwszej podróży do Moskwy miałem niezwykłe szczęście: ujrzałem na własne oczy i usłyszałem towarzysza Stalina. Jego wystąpienia, pełne prostoty i głębi zarazem, uczyniły na mnie, jak i na innych działaczach robotniczych, którzy brali udział w pracach Komitetu Wykonawczego Międzynarodówki, silne wrażenie. W przeddzień wyjazdu delegacja nasza została przyjęta przez towarzysza Stalina. Serdeczność jego sprawiła, że od pierwszej chwili czuliśmy się swobodni. Rozmowa trwała przeszło dwie godziny. Baliśmy się, że nadużywamy jego czasu, jednakże odpowiedziawszy jasno i długo na nasze pytania, towarzysz Stalin sam przeszedł do zadawania pytań. W pamięci mojej utkwiła jedna myśl, którą Stalin wyraził tego wieczora: „Prawdziwy wpływ partii mierzy się akcjami, które jest ona w stanie zorganizować i którymi może pokierować" (str. 38). Opierając się na wskazaniach udzielonych przez Stalina, Komunistyczna Partia Francji przeprowadziła zwycięską walkę o bolszewizację, o oczyszczenie swych szeregów od burżuazyjnej agentury.

W latach narastającego niebezpieczeństwa faszyzmu, wobec groźby nowej wojny M. Thorez — od r. 1930 sekretarz generalny KPF — poprowadził Partię do walki o jedność klasy robotniczej, o stworzenie ścisłego sojuszu robotniczo - chłopskiego, o zjednoczenie wszystkich sił demokratycznych kraju w imię żywotnych interesów mas pracujących, w imię demokracji i pokoju. Zwycięska walka proletariatu uchroniła naród francuski od „...faszystowskiej dyktatury, która mordowałaby robotników, przekreślała wolność i wydała Francję Hitlerowi i Mussoliniemu" (str. 61).

Omawiając politykę Bluma w okresie wojny domowej w Hiszpanii Thorez ukazuje jej profaszystowski charakter. Tzw. „polityka nieinterwencji", prowadzona przez Francję z inicjatywy Bluma, ułatwiała interwencję zbrojną Hitlera i Mussoliniego. Natomiast komuniści w tym okresie „...nie tylko zwalczali politykę Bluma. Oni działali. André Marty organizował Brygady Międzynarodowe. Trzy tysiące Francuzów śpi wiecznym snem w ziemi hiszpańskiej. Pod kierownictwem Danielle Casanova kobiety i młode dziewczęta organizowały zbiórkę mleka dla dzieci hiszpańskich. Organizacje robotnicze i demokratyczne przeprowadzały zbiórki pieniędzy i żywności oraz przygotowywały schronienie dla napływających uchodźców" (str. 107).

Prowadzona przez międzynarodową reakcję polityka popierania agresorów faszystowskich, polityka pobłażania i współpracy, polityka Monachium doprowadziła — mimo pokojowych wysiłków Związku Radzieckiego — do wybuchu drugiej wojny światowej. W latach wojny i hitlerowskiej okupacji Komunistyczna Partia Francji utworzyła front ruchu oporu przeciwko okupantom faszystowskim i rodzimym kolaboracjonistom. Mimo represji hitlerowskich i rządu Vichy walka narodowowyzwoleńcza prowadzona przez lud francuski pod kierownictwem Komunistycznej Partii przybierała na sile. Wieść o ataku Niemiec na Związek Radziecki wzmogła, jak pisze Thorez, „ruch oporu, a szczególnie organizację walki zbrojnej. Patrioci zrozumieli, że powstał nowy układ sił i że od tej chwili zwolennicy wolności i niepodległości ludów mogą być pewni zwycięstwa" (str. 139). Zwycięski pochód Armii Radzieckiej na zachód potęguje walkę ludu z okupantami, w wyniku której hitlerowcy zostali zwyciężeni. „Raz jeszcze lud ocalił Francję" — pisze Thorez (str. 145).

W okresie powojennym, gdy zachłanność i dążenia do ujarzmiania ludów popychają imperializm do nowych wojen, Komunistyczna Partia Francji prowadzi odważną walkę przeciw podżegaczom wojennym. W nieubłaganej walce z siłami reakcji broni interesów narodu francuskiego i niezależności narodowej Francji, demaskuje knowania imperialistów i ich agentów. Pewność bliskiego, ostatecznego zwycięstwa cechuje lud francuski w tej walce. Pewność ta znalazła głęboki wyraz w książce Thoreza.

ZOFIA LIBISZOWSKA

PRZEGLĄD WYDAWNICTW HISTORYCZNYCH Z PIERWSZEGO PÓŁROCZA 1950 R.

Dorobek naszej historiografii w pierwszym półroczu 1950 r. nie przedstawia się bardzo pokaźnie pod względem ilości wydanych pozycji. Natomiast podkreślić należy, że część z nich napisana jest zgodnie z założeniami materializmu historycznego, a więc nie odbiega od zasadniczych teoriopoznawczych założeń programu.

Z tego też punktu widzenia, podobnie jak i w poprzednim artykule, staram się ocenić użyteczność pojawiających się prac, by ułatwić kolegom korzystanie z nich. Sygnalizuję głównie te pozycje, które pomogą nam w pracy zawodowej, w szkole.

Na plan pierwszy wysunąć trzeba II tom wielkiego uniwersyteckiego podręcznika *Historia Gospodarcza Polski* prof. J. Rutkowskiego (Czasy porozbiorowe. Poznań 1950. Księgarnia Akademicka, s. XVIII+512). Pracy tej poświęcić należy obszerniejszą recenzję. Niewątpliwie znajdzie się ona na łamach *Wiadomości Historycznych*. W krótkim niniejszym omówieniu chciałabym podkreślić, że książka ta wypełniła wielką lukę historiografii polskiej na odcinku syntetycznego ujęcia gospodarczych dziejów ziem polskich po rozbiorach. Poznanie warunków gospodarczych epoki porozbiorowej, odmiennych dróg rozwojowych w poszczególnych zaborach umożliwia dopiero właściwe zrozumienie wypadków politycznych, które w tradycyjnym ujęciu historii wysuwały się na pierwsze miejsce.

Książka Rutkowskiego jest jednocześnie podsumowaniem osiągnięć naszej historiografii XIX i XX w., mobilizuje do dalszych naukowych badań. Praca ta winna znaleźć się w bibliotece każdego nauczyciela i w bibliotekach szkolnych.

Praca Grosfelda Leona: *Z dziejów kapitalizmu w Polsce* (wyd. 2 poprawione Warszawa 1950 r.) jest zwięzłym zarysem rozwoju stosunków kapitalistycznych w Polsce, w szczególności w okresie przejścia do imperializmu. Praca obejmuje 4 rozdziały: I. Powstanie i rozwój przemysłu kapitalistycznego. II. Powstanie kapitału finansowego. III. Ekspansja kapitału polskiego przed r. 1914. IV. Górny Śląsk, Galicja, Poznańskie. Prócz bogatego materiału rzeczowego, danych statystycznych i wykresów, znajdujemy tutaj uzasadnienie przebiegu dokonywających się procesów w okresie przed pierwszą wojną światową a u progu międzywojennej niepodległości. „Rozwojowi Polski w kierunku kapitalizmu monopolistycznego — pisze autor we wstępie — towarzyszyły tak charakterystyczne zjawiska, jak znaczne pozostałości feudalizmu, a tym samym splot elementów wysoko rozwiniętego kapitalizmu i obszarnictwa, silny związek z rynkami wschodnimi oraz wielka rola kapitału zagranicznego w gospodarce polskiej, znaczne uzależnienie Polski od tego kapitału, a tym samym ścisłe splecenie się imperializmu polskiego z imperializmem międzynarodowym.

Tak więc, jeśli w okresie przedrozbiorowym jedyną klasą zainteresowaną w kierowaniu ekspansji polskiej na wschód była magnateria, a jedynym obiektem pożądań i apetytów — majątki obszarnicze, to w okresie 1918 — 1939 istniała już także imperialistyczna burżuazja polska związana a często nawet uzależniona od imperializmu międzynarodowego, posiadająca jednak i swe własne realne interesy, swe własne realne cele; burżuazja żądna ukraińskich fabryk, kopalni i hut, żądna rynków zbytu, rynków surowcowych, rynków zyskownej lokaty kapitałów.

Sprzęgły się więc interesy i aspiracje polskiego obszarnictwa z interesami polskiego kapitału finansowego... jak również z interesami międzynarodowego systemu imperialistycznego...“

W kleszczach obcego kapitału rozwijało się życie gospodarcze Polski od połowy XIX wieku, niemniej jednak podkreślił też autor samodzielną drogę rozwojową rodzimej burżuazji.

Dzięki właściwej interpretacji zjawisk ekonomicznych i bogatemu materiałowi ilustracyjnemu książka Grosfelda stanowi dla nauczyciela nieocenioną pomoc.

Ósmym z kolei tomikiem Biblioteki Historycznej wydawnictwa „Książka i Wiedza" jest reedycja książki Wacława Tokarza *Insurekcja Warszawska.* Ukazała się ona po raz pierwszy w r. 1934 i wywołała wtedy oburzenie i krytykę w prawicowych i nacjonalistycznych kołach. Autor w oparciu o szeroką podstawę źródłową wykazał, że insurekcja warszawska w dniach kwietniowych była w głównej mierze dziełem ludu warszawskiego, ściślej mówiąc jego plebejskiego odłamu. Niemniej ograniczył się Tokarz do roli narratora, przedstawiając jedynie przebieg wydarzeń w pamiętnych dniach. Nie dał dostatecznej ich genezy, nie powiązał wypadków rewolucyjnych z tłem społecznym, na którym one wyrosły. Jakkolwiek dostrzegał i ekonomiczne przyczyny powodujące wybuch, traktuje je zbyt powierzchownie, jako motyw bezpośredniego działania, a nie jako zasadniczą podbudowę, warunkującą układ stosunków i sił społecznych. Cenny zebrany materiał ułatwia dzisiaj historykom - marksistom właściwą interpretację powstania kościuszkowskiego. Nauczyciel znajdzie w książce Tokarza materiał rzeczowy do dziejów Polski lat 1791—94, a w przedmowie Henryka Jabłońskiego wskazówki ułatwiające korzystanie z książki oraz właściwe zrozumienie i ocenę wypadków.

Z zakresu badań odnośnie historii ziem zachodnich w czasach nowożytnych ukazała się praca M. Tyrowicza *Udział Śląska w ruchu rewolucyjnym 1846—1848.* Autor nie ograniczył się do relacji historycznej, lecz zanalizował rozwój sił wytwórczych i zmiany w strukturze gospodarczej Śląska. Przejście od rolnictwa i wyzysku feudalnego do uprzemysłowienia i proletaryzacji ludności nie mogło się dokonać bez wstrząsów, które z kolei wyraziły się w walce ideologicznej, w rozwoju patriotyzmu polskiego i uświadomienia narodowego ludności. Załączone materiały źródłowe mogą służyć jako ilustracje lekcji dla klasy XI.

Zwrócić też należy uwagę na wznowienie wyczerpanych powojennych wydawnictw „Książki i Wiedzy". Szczególnie na uwagę nauczycieli zasługuje wydanie pracy Jefimowa i Tarlé: *Francuska rewolucja burżuazyjna 1789 r. i wojny napoleońskie* (wyd. 2 poprawione, Warszawa 1950 r., s. 222). Monografia ta daje nam marksistowskie ujęcie rewolucji francuskiej i okresu wojen napoleońskich.

Na szerokiej podstawie źródłowej i bogatej literaturze przedmiotu oparta jest popularno - naukowa praca uczonego radzieckiego prof. Tretiakowa pt. *Plemiona wschodnio - słowiańskie* (w przekładzie Z. Wójcika). Zarys popularno - naukowy, (Warszawa 1949 r., „Książka i Wiedza", s. 243). Autor daje wiele nowych wiadomości odnoszących się do początków Słowian w Europie wschodniej.

Odnośnie genezy plemion słowiańskich wykazał Tretiakow, że Słowianie byli autochtonami, a nie przybyszami w Europie wschodniej. Toteż błędną jest teoria etnograficzna, usiłująca wykazać jednorodną masę etniczną wszystkich grup słowiańskich, jakąś wspólną prasłowiańszczyznę, wciśniętą między Wisłę i Odrę. Fakty z życia Słowian odtworzone na podstawie wykopalisk i późniejszych przekazów piśmiennych prowadzą bowiem do diametralnie różnych wniosków. W świetle tych odkryć inaczej też wygląda powstanie państwa ruskiego, które było wynikiem rozwoju społecznego, a nie podboju normańskiego, jak twierdziła tendencyjna nauka burżuazyjna, zwłaszcza niemiecka.

Prócz tych zasadniczych sformułowań opracowanie niniejsze podejmuje ubocznie szereg innych kapitalnych zagadnień, np. rolę Słowian w procesie upadku cesarstwa rzymskiego, a później Bizancjum. Dlatego w zakresie odnośnych tematów książka ta może być dla nauczyciela dużą pomocą.

Pożyteczną dla nauczyciela a także dla ucznia klas licealnych jest mała rozprawka opracowana przez Kazimierza Michałowskiego *Praca górnika i hutnika w Starożytnej Grecji* (Biblioteczka popularna Świata Starożytnego wyd. „Książka i Wiedza", str. 33). Zapoznaje nas ona z techniczną stroną organizacji kopalni i huty oraz narzędziami stosowanymi przy pracy. Szkoda jednak, że zbyt pobieżnie potraktowane zostały społeczne warunki pracy.

Do dziejów Grecji odnosi się praca Wiktora Kornatowskiego *Rozwój pojęć o państwie w Starożytnej Grecji* (1950, Biblioteka Meandra). Jest to próba przedstawienia ewolucji teorii o państwie, prawie i ustroju w literaturze politycznej Greków w oparciu o zmiany zachodzące w strukturze społeczno-ekonomicznej kraju. Książka zawiera 15 rozdziałów, które, począwszy od czasów Homerowych aż do późnego hellenizmu, omawiają poszczególne fazy rozwoju społeczeństw greckich. Zinterpretował autor w kolejnych epokach stosunki społeczne i gospodarcze, które uwarunkowały nadbudowę polityczną oraz światopoglądową: rozwój myśli, sztuki, literatury i nauki.

Dla nauczyciela klas licealnych książka ta przynosi dużo materiału rzeczowego.

Świetny filolog i znawca antyku przedwcześnie zmarły prof. Jerzy Kowalski pozostawił w swej pośmiertnej spuściźnie szereg prac z zakresu kultury Starożytnej Grecji. Uporządkowane i do druku przygotowane przez Bronisława Bielińskiego wydane zostały w roku bieżącym przez Książnicę - Atlas pt. *Rozwój cywilizacji greckiej*. Książka ta stanowi zbiór szkiców, esejów, w których autor z wielkim znawstwem i prawdziwym umiłowaniem antyku przedstawił kierunki myśli greckiej, poezji, filozofii, uwzględniając w szerokim zakresie kulturę hellenistyczną, tak bogatą i barwną przez różnorodność pierwiastków, które na nią się złożyły. Jakkolwiek praca ta napisana jeszcze w 1923 roku została w niejednym swym ujęciu podważona przez nowe osiągnięcia nauki, to jednak dzięki swym wielu śmiałym twierdzeniom i powiązaniu ideologii z warunkami kształtującymi światopogląd starożytnych stanowi do dziś rzecz aktualną.

Świat antyczny, widziany okiem człowieka współczesnego, zdjęty z koturnów nietykalnego dostojeństwa, staje się bliski i zrozumiały dla naszego pokolenia epoki socjalizmu — która tak trafnie ocenia udział starożytności w skarbnicy kultury ogólnoludzkiej.

Z zakresu wydawnictw źródłowych tak bardzo przez nauczyciela poszukiwanych zwrócić należy uwagę na wydawnictwa Zakł. Nar. Ossolineum. W roku bieżącym ukazała się *Rewolucja polska 1846 r. Wybór źródeł* Stefana Kieniewicza.

Wybór tekstów do rewolucji 1846 r. poprzedził St. Kieniewicz wstępem omawiającym podłoże wybuchu rewolucji. Wstęp budzi zastrzeżenia natury merytorycznej i metodologicznej. Teksty będą dla nauczyciela dużą pomocą w opracowaniu tematów programowych z historii Polski lat 1830—46.

W drugiej części omówić nam wypadnie te pozycje historiografii, które ze względu na swój specjalny charakter jedynie w pewnych partiach nadają się do wykorzystania przez nauczyciela.

Dużo materiału do epoki XVI w. znajdujemy w II tomie wielkiego studium W. Pociechy: *Królowa Bona (1494—1557). Czasy i ludzie Odrodzenia* (Poznań nakł. Pozn. Tow. Przyj. Nauk, s. 598). Obejmuje on pierwsze dziesięciolecie pobytu Bony

w Polsce, szczegółową charakterystykę dworu polskiego i otoczenia królowej oraz jej działalność kulturalną. Świetny erudyta i znawca epoki nie potrafił udostępnić jej czytelnikowi przez zbudowanie zwartej syntezy. Ogromna masa drugorzędnych szczegółów i drobiazgowych opisów zaciemnia generalne linie obrazu epoki.

W roku bieżącym ukazało się na półkach księgarskich zbiorowe dzieło z zakresu kultury pod redakcją H. Barycza i J. Hulewicza pt. *Studia z dziejów kultury polskiej* (Warszawa 1949, nakł. Gebethnera i Wolffa, s. 616). Inicjatorami tego opracowania byli pracownicy naukowi skasowanej przed wojną katedry historii kultury w Krakowie. Do nich dołączyli się inni autorzy. Rok 1939 przerwał pracę wydawniczą, a wielu spośród autorów nie przeżyło zawieruchy wojennej. Wznowienie tego wydawnictwa po wojnie jest pewnego rodzaju hołdem dla zmarłych pracowników nauki, to też może i dlatego redakcja powojenna nie poczyniła znaczniejszych zmian ani w układzie książki, ani w jej ideologicznej treści. Wśród trzydziestu pięciu szkiców i rozprawek niektóre tylko wyróżniają się swą problematyką i ujęciem, wiele zaś z nich stanowi tylko drobne przyczynkarskie rozwiązanie. Na ogół szkice te należą pod względem metodologicznym do tradycyjnych opracowań burżuazyjnych.

Pierwszy artykuł prof. J. Dąbrowskiego pt. *Trzy okresy historii polskiej* zawiera wiele cennych myśli i spostrzeżeń, należy go jednak uznać za przestarzały i nieaktualny w chwili obecnej, gdy projekty nowej periodyzacji wchodzą już w życie. Prof. Dąbrowski pisał swój artykuł w czasie okupacji, nie skorygował go przed wydrukowaniem i dlatego nie uwzględnione w nim zostały wyniki najnowszych, jak sam przyznaje, badań, ani też marksistowskie ujęcia zagadnienia.

Szkic prof. Bujaka pt. *Państwo i naród polski w XI w.* cechuje jaskrawy idealizm. Autor głosi pogląd, że rozwój narodu i państwa zależy od cech psychicznych społeczeństwa i woli twórczych wybitnych jednostek.

Szkic prof. Grodeckiego: *Początki gospodarki folwarcznej w Polsce* wprowadza nas w dyskutowane w naszej historiografii zagadnienie genezy folwarku pańszczyźnianego. Prof. Grodecki twierdzi, że folwark — zagadnienie kluczowe ustroju rolnego w wieku XVI — nie pojawił się dopiero z chwilą wzrostu zapotrzebowania na polskie zboże. Początki folwarku sięgają daleko wstecz, aż do czasów przed kolonizacją czynszową. W związku z tym artykułem należałoby przypomnieć recenzję pracy St. Śreniowskiego *Zbiegostwo chłopów w dawnej Polsce.* Autor recenzji J. Bardach [1]) polemizując w interesującej nas sprawie z tezą Śreniowskiego, że „instytucja folwarku... musiała zjawić się w Polsce niemal równocześnie z pierwszymi nadaniami ziemskimi" [2]), podważa definicję folwarku jako „wiejskiego ośrodka gospodarczego", który czerpie „przychody nie tylko z wewnętrznej pracy w nim, ale także i przede wszystkim ze świadczeń przymusowych okolicznej ludności" [3]).

J. Bardach słusznie podkreślił, opierając się na wyniku dotychczasowych badań w zakresie wielkiej własności feudalnej, że folwark jest organizacją własną „gospodarki pańskiej, w której pracą wytwórczą zajmował się chłop pańszczyźniany", że więc „folwark istnieje tylko wtedy, gdy podstawową rentą staje się renta odrobkowa, którą określamy jako pańszczyznę" [4]).

---

[1]) J. Bardach *Zbiegostwo chłopów w dawnej Polsce* (rec.), „Nowe Drogi" nr 4/1949, str. 263—274 .

[2]) St. Śreniowski *Zbiegostwo chłopów w dawnej Polsce*, str. 75.

[3]) Tamże, str. 75.

[4]) J. Bardach, op. cit., str. 272.

J. Rutkowski w podręczniku *Historia gospodarcza Polski* stwierdził istnienie folwarków przed kolonizacją niemiecką, „istnieje jednak przekonanie, iż ogólnie biorąc folwarki te zajmowały w porównaniu do gospodarstw włościańskich stosunkowo drobny obszar, tak że Polska XII i XIII ww. była krajem drobnej uprawy w obrębie wielkiej własności [1]). Nad ludnością włościańską ciążył przymus świadczeń w formie renty odrobkowej i naturalnej. W okresie gospodarstwa czynszowego, a więc panowania renty pieniężnej, rozwój folwarków uległ zahamowaniu. Rozkwit jego nastąpił dopiero w końcu XV i XVI w. Powstał wtedy rynek wewnętrzny wobec rozwoju miast w Polsce w XV i XVI w. W XVI w. produkcja polska nastawiła się też na chłonny rynek zewnętrzny — przyśpieszyło to rozwój folwarków.

Szkic Jana Hulewicza *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej* podejmuje tematykę opracowaną przez Smoleńskiego. Autor stwierdza, że prace Komisji odniosły zdecydowane zwycięstwo w zakresie wprowadzenia języka narodowego w nauczaniu. Powoli też część społeczeństwa szlacheckiego przekonała się o wyższości świeckiego nauczania. Tezy Hulewicza budzą dość duże zastrzeżenia. Już choćby artykuł J. Ziomka (oprócz znanych monografii Smoleńskiego) *Walka Kołłątaja o reformę Akademii Krakowskiej* („Nowa Kultura" nr 10/1950) przedstawia nam opór reakcyjnych grup społeczeństwa polskiego, zwłaszcza kleru, wobec postępowych reform w szkolnictwie i prób naprawy Rzeczypospolitej szlacheckiej.

Ilustrację prawnego położenia chłopa w Polsce szlacheckiej i niemocy sądów królewskich — referendarskich, stanowi szkic Szczotki *Prawo jest jak pajęczyna, bąk się przebije a na muchę wina.* Sądy referendarskie, rozpatrujące zatargi między poddanymi królewszczyzn a starostami czy dzierżawcami, powołane teoretycznie dla obrony chłopów przed pańską krzywdą, w praktyce stanowiły jeden z elementów aparatu państwa szlacheckiego. Trudności proceduralne, koszta oraz brak egzekutywy powodowały, że pokrzywdzony chłop wyjątkowo tylko mógł się doczekać sprawiedliwego wyroku. Wzrastała więc samowola i bezkarność na terenie królewszczyzn. Ilustrację tego stanu rzeczy daje autor opisując długoletni proces poddanych starostwa klonowskiego przeciw swemu staroście.

[1]) J. Rutkowski *Historia gospodarcza Polski*, Poznań, 1947, t. I, str. 42—43.

K R O N I K A

OŚRODEK DYDAKTYCZNO-NAUKOWY HISTORII SZKÓŁ ZAWODOWYCH W WARSZAWIE

Nauczyciele historii szkół zawodowych w Warszawie zorganizowali się w roku 1947/8, tworząc odrębną sekcję w Ośrodku Okręgowym. Praca Sekcji poszła po linii współpracy z kolegami ze szkół ogólnokształcących w zakresie tematów naukowych i ogólno-dydaktycznych oraz ustalenia cech specyficznych nauczania historii w szkolnitwie zawodowym.

Sekcja pracowała w tych warunkach przez dwa lata, w ciągu których został usunięty mur, dzielący nauczycieli historii szkół zawodowych i ogólnokształcących miasta Warszawy a częściowo i Okręgu. Ponadto zbierała doświadczenie oraz przeprowadziła analizę warunków pracy na terenie szkół zawodowych. Rezultaty zostały opublikowane w Dzienniku Urzędowym Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego nr 1 z dnia 20. I. 1949 r.

Jesienią 1949 r. szkolnictwo zawodowe przeszło w obręb działalności CUSZ-u i DOSZ-u, stając przed gruntowną reorganizacją oraz osłabiając kontakt ze szkolnictwem ogólnokształcącym, jakkolwiek przedmioty ogólnokształcące pozostały nadal pod opieką Ministerstwa Oświaty. Nauczycielstwo szkół zawodowych odczuło mocno zerwanie tej łączności i trudności okresu organizacyjnego.

W roku szkolnym 1949/50 poszczególni członkowie Sekcji współpracowali z Biurem Programowym CUSZU-u, wykorzystując dotychczasowe doświadczenia w pracach nad nowym programem.

W bieżącym roku szkolnym Ośrodek Historii DOSZ, Warszawa uzyskał lokal przy Państwowym Liceum Przemysłu Odzieżowego, Górnośląska 31 i przeprowadza prace organizacyjne. Jako główne zadanie stawia sobie pomoc kolegom przy realizowaniu nowego programu, zadań wychowania socjalistycznego, szukanie rozwiązań dydaktycznych trudności w codziennej pracy szkolnej oraz upowszechnienie dorobku kolegów. Ośrodek pragnie oprzeć pracę na kilkuosobowych zespołach w terenie.

W zakresie podnoszenia poziomu ideologicznego i naukowego Ośrodek zamierza ściśle współpracować z Ośrodkiem Stołecznym szkół ogólnokształcących.

Przeorganizowanie dotychczasowych form pracy Ośrodków Dydaktyczno-Naukowych, rozpoczęte już w obrębie Ministerstwa Oświaty, ma objąć w najbliższym czasie także i szkolnictwo zawodowe.

C. P.

ORGANIZACJA ROKU SZKOLNEGO W WARSZAWSKIM OŚRODKU DYDAKTYCZNO-NAUKOWYM HISTORII

Wobec wprowadzenia jednolitej organizacji władz terenowych i przejęcia szkolnictwa przez wydziały oświatowe rad narodowych dotychczasowy Okręgowy Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy Historii Kuratorium Warszawskiego został podzielony na dwa ośrodki. Jeden z nich, podporządkowany Wydziałowi Szkolnemu Stołecznej Rady Na-

rodowej, obejmuje swoją działalnością Warszawę — miasto, drugi, podporządkowany Wojewódzkiej Radzie Narodowej — województwo warszawskie. W artykule niniejszym omówimy organizację roku szkolnego w Ośrodku Historii miasta Warszawy.

Ośrodek rozpoczął swą pracę od udziału w sierpniowych konferencjach przedmiotowych. Odbyło się ich dwie, w dniach 27 i 30 sierpnia.

W pierwszej wzięli udział nauczyciele Warszawy - Śródmieścia, Saskiej Kępy i Żoliborza; w drugiej — nauczyciele Mokotowa, Pragi i Woli. Konferencje odbyły się w szkole, w której mieści się Ośrodek. Zagajający dyskusję referat kierowniczki Ośrodka składał się z dwu części. W pierwszej omówione zostały zmiany wprowadzone do programu historii na rok 1950/51. Poruszono więc zagadnienia: 1. wychowania socjalistycznego na lekcjach historii (uwagi wstępne do programu); 2. nowej periodyzacji dziejów Polski, 3. przebudowy programu historii w klasie IV, zerwania ostatecznego z metodą obrazów w nauczaniu; 4. zmian w klasach V—X, pogłębiających treść ideologiczną programu, wysuwających na plan pierwszy dzieje walk klasowych; 5. nowego programu klasy XI [1]).

W drugiej części podany został plan prac Ośrodka na rok szkolny 1950/51 i wysunięto zagadnienia, na które nasz Ośrodek ma położyć specjalny nacisk w swej pracy. Są to:

a) Zagadnienia wychowania socjalistycznego.

b) Zagadnienie metodologiczne — przede wszystkim sprawa periodyzacji — zwalczanie obiektywizmu burżuazyjnego oraz zrozumienie, na czym polega partyjność marksistowskiego nauczania historii.

c) Przedyskutowanie szeregu zagadnień metodycznych i dydaktycznych w poszczególnych klasach oraz opracowanie programów z punktu widzenia trudności napotykanych przy ich realizowaniu.

Referat wywołał na obu konferencjach ożywioną dyskusję. Początkowo dotyczyła ona przede wszystkim trudności, znaczna ilość dyskutujących poruszała zwłaszcza trudności nauczania w klasie IV.

Punktem zwrotnym w dyskusji była (na konferencji 27. VIII.) wypowiedź jednego z kolegów, nauczyciela szkoły stopnia licealnego w Śródmieściu. Zachęcał on mianowicie nauczycieli do dzielenia się swymi dodatnimi osiągnięciami z ogółem Kolegów w poszczególnych zespołach oraz do wypowiadania się na łamach *Wiadomości Historycznych.*

Podkreślił, że doświadczenia praktyczne są cennym wkładem, tymczasem jednak pozostają one najczęściej udziałem nielicznej grupy osób. Nawoływał również do zerwania z „piórowstrętem" i fałszywym poczuciem skromności, z przeświadczeniem, „że przecież ja nic nadzwyczajnego nie robię".

Na zakończenie omówił wobec zebranych sprawę pomocy szkolnych i podkreślił, że bardzo często nie korzysta się z pomocy z różnych powodów. Niekiedy po prostu w braku dostatecznego przemyślenia tej sprawy przez nauczyciela lub nieodpowiedniego rozmieszczenia pomocy (np. w aktowej sali szkolnej, skąd nie można ich ruszyć, bo służą za dekorację).

Odpowiadając na ów głos w dyskusji wiele Koleżanek i Kolegów podało swoje osiągnięcia w prowadzeniu notatek, korzystaniu z podręczników, metodach stosowanych w klasie IV itd. Dyskusje na obu konferencjach wykazały, że dojrzała już sprawa upowszechniania doświadczeń poszczególnych nauczycieli, przeprowadzania wspólnie określonych prac metodycznych dla porównania wyników, dojrzał też problem pomocy naukowych, którym należy się zająć niezwłocznie.

---

[1]) Szczegółowe rozwinięcie tych zagadnień znajdą Koledzy w artykule o nowym programie w numerze 4 (13) *Wiadomości Historycznych.*

Znamienna dla obu konferencji była zarysowująca się wyraźnie grupa młodych nauczycieli.

Na przemówienie jednego z Kolegów, który twierdził, iż historia jest najmniej lubianym przez dzieci przedmiotem, odpowiedział młody, dopiero trzy lata uczący nauczyciel. Podzielił się on z zebranymi doświadczeniami z pracy zdobytymi w szkole prowincjonalnej, w której dotychczas uczył.

Stwierdził, że, wręcz przeciwnie, historia należy do najbardziej lubianych przedmiotów, jeżeli nauczyciel przygotowuje się do lekcji i w przemyślany sposób łączy fakty z sobą, jeżeli uczy dzieci rozumować, doprowadzając je do zrozumienia współczesności, jeżeli gromadzi wraz z dziećmi pomoce szkolne. Z kolei młoda Koleżanka podzieliła się z uczestnikami konferencji zdobytym doświadczeniem w osiąganiu pozytywnych wyników nauczania historii.

Jednym z najniezawodniejszych sposobów do tego jest stałe i systematyczne przepytywanie według starannie przemyślanej metody oraz jawne stawianie ocen.

Na obu konferencjach przedyskutowano sprawę podręczników dla poszczególnych klas.

W dyskusji podniosły się liczne głosy domagające się od kierownictwa Ośrodka umożliwienia zdobycia gruntownej wiedzy zawodowej w kołach samokształceniowych, gdzie można by się zapoznać z rzetelnymi osiągnięciami współczesnej nauki historii i dydaktyki.

Z wypowiedzi wynikało, że Ośrodek jest potrzebny nauczycielowi, od niego bowiem spodziewa się on pomocy w kłopotach dydaktycznnych i naukowych.

Wielkim osiągnięciem konferencji była aktywna postawa nauczycieli wobec Ośrodka, zgłaszanie postulatów i przeświadczenie, że realizacja ich jest możliwa tylko przez zespołową pracę. Pozytywna koleżeńska krytyka zarówno pracy szkolnej nauczycieli historii, jak i działalności Ośrodka dała bardzo wiele kierownictwu Ośrodka. Otrzymało ono bowiem wskazania, w jakim kierunku powinna się rozwijać tegoroczna praca Ośrodka i jak należy organizować pracę nauczycieli w szkole. Aby zrealizować zakreślony przez Ośrodek i uzupełniony w toku dyskusji na konferencjach plan pracy, Ośrodek prowadzić będzie kilka zespołów. Co dwa tygodnie mają odbywać się seminaria każdej klasy poziomu podstawowego, raz na miesiąc — seminaria klas poziomu licealnego. Na seminariach tych uczestnicy będą zdawać sprawę z już przerobionego kursu i omawiać materiał na najbliższy okres. Wspólnie przygotowane, a następnie w wielu klasach przeprowadzane ćwiczenia metodyczne i badania wyników niewątpliwie podniosą poziom nauczania historii.

Prócz zespołów klasowych raz na miesiąc odbywać się będzie seminarium materializmu historycznego dla tych nauczycieli, którzy pragną pogłębić swoją wiedzę metodologiczną przez analizę prac historycznych K. Marksa i F. Engelsa.

Zupełnie nowym zespołem jest zespół pomocy naukowych, o którym napiszemy oddzielnie.

Wszyscy koledzy prowadzący zespoły lub czynnie w nich pracujący tworzą aktyw Ośrodka.

Zadaniem jego jest, podobnie jak w latach ubiegłych, opracowanie tych zagadnień naukowych i dydaktycznych, które mają być głównym celem prac zespołów i które przede wszystkim chcemy przenieść do praktyki szkolnej.

Ambicją aktywu jest, aby z czasem nie było ani jednego nauczyciela historii w naszym okręgu nie związanego z pracami Ośrodka. Do osiągnięcia tego celu pomogą nam przewidywane w Warszawie przez władze oświatowe podośrodki dzielnicowe (w województwie — powiatowe). Zgrupują one nauczycieli danej dzielnicy, ułatwią

im kontakty z Ośrodkiem, zorganizują poprzez Kolegów bliżej z Ośrodkiem związanych pracę samokształceniową ogółu uczących historii. Niewątpliwie władze oświatowe stworzą ośrodkom okręgowym warunki właściwe do rozwinięcia tego rodzaju działania.

W związku z konferencjami sierpniowymi w pracowni ośrodków historii i nauki o Polsce została zorganizowana wystawa pomocy szkolnych.

Wystawa była podzielona na następujące działy:

I. Wychowanie socjalistyczne

W dziale tym zgromadzono prace poświęcone zagadnieniu wychowania socjalistycznego. Ośrodek nie rozporządza jeszcze dużą ilością pozycji bibliograficznych, jednak licząc się z tym, że podanie bibliografii może być innym Kolegom pomocne, wymieniamy niektóre pozycje: J. Stalin — *Kwestia narodowa a leninizm — Nowe Drogi*, nr 6/18 listopad—grudzień 1949 (artykuł konieczny dla zrozumienia zagadnienia narodowości w ustroju socjalistycznym); B. Bierut — *Nauczyciel i wychowawca musi być szermierzem prawdy, postępu i sprawiedliwości społecznej. — Nowe Drogi*, nr 3/21 maj — czerwiec 1950: Kalinin — L'éducation communiste. 1949.

II. Zagadnienia metodologiczne

Zgrupowane w nim prace pomogą nauczycielowi zrozumieć różnice między historią idealistyczną a nauką historii materialistyczną oraz zagadnienia nowej periodyzacji [1]).

III. Zagadnienia dydaktyczne i metodyczne

W dziale tym prócz metodyki historii czasopism dydaktyczno-historycznych Ośrodek przedstawił swoją metodę pracy nad zagadnieniami dydaktycznymi. W oddzielnych teczkach złożone są prace zespołów nad różnymi problemami. Tak np. w latach 1948—1949 aktyw i zespoły pracowały nad aktualizacją, zebrane więc zostały wszelkie artykuły do tego tematu. Materiał z radzieckiego «Преподавания истории» częściowo przetłumaczono na język polski. Cały ten materiał został przedyskutowany, a następnie zebrany w artykule drukowanym w numerze 5/1949 *Wiadomości Historycznych*. Ośrodek systematycznie gromadzi wszelkie artykuły na temat nauczania historii, ukazujące się we wszystkich czasopismach pedagogicznych. Obecnie zaczęliśmy gromadzić materiał do badania wyników w poszczególnych klasach.

IV. Pomoce naukowe dla poszczególnych klas

W działach odpowiadających poszczególnym klasom zgrupowano podręczniki, lekturę pomocniczą dla nauczyciela i ucznia oraz ilustracje i atlasy.

V. *Dział pomocy naukowych* zatytułowany na wystawie „Sporządzajmy sami pomoce naukowe"

Dział ten miał na celu pobudzenie inicjatywy twórczej nauczycieli w kierunku podawania projektów pomocy graficznych, kartograficznych i plastycznych. Projekty te były wykonywane z pomocą Ośrodka oraz z pomocą kół historycznych młodzieżowych. Sporządzane w ten sposób prototypy dostarczą pomysłów do wykonania pomocy własnej, ocenionej przez Komisję Pomocy Szkolnych Ministerstwa Oświaty i wypróbowanej przez praktykę kilkudziesięciu szkół. W dziale V wystawy znalazły

[1]) K. Piwarski — *Kryzys historiografii burżuazyjnej a materializm historyczny (Kwartalnik Historyczny* rocznik LVIII, zeszyt 1—4, rok 1949), J. Bardach — *O periodyzacji dziejów i jej ujęciu w historiografii radzieckiej (Przegląd Historyczny* tom XL (za rok 1949), Warszawa 1950), Zeszyty historyczne *Nowych Dróg*, nr 1/1950.

się m. in. przykłady tablic konkretyzujących znaczenie terminów (np. terminy: czynsz, danina), przykłady ilustracji powiększanych z rysunków w *Encyklopedii Staropolskiej* Brücknera, przykład pomocy plastycznej (radło z drzewa nakładane na obrazek przedstawiający chłopa orzącego radłem, przykład posługiwania się aplikacjami na mapie), przykład tablicy sporządzonej z wycinków prasy (powstanie kościuszkowskie). Dział ten wywołał największe zainteresowanie, był szeroko omawiany przez zwiedzających.

Od 1 września wystawa jest stale odwiedzana, niejednokrotnie przyjeżdżają Koledzy z odległych dzielnic Warszawy i spod Warszawy. Zasięgają porad w sprawie lektury, przeglądają zgrupowane pomoce i katalogi. Niektórzy nauczyciele przyprowadzają ze sobą swoje klasy.

Z dniem 1 września rozpoczęła się systematyczna praca: w Ośrodku odbywają się seminaria klas podstawowych, prowadzone są lekcje otwarte, stale hospitowane przez Kolegów.

Seminaria klas licealnych są w toku organizowania się, rozpoczęcie ich pracy przewidziano na 1 października.

Helena Szalewicz

Korespondent Stołecznego Ośrodka Naukowo - Dydaktycznego Historii

---

Zwracamy uwagę Koleżanek i Kolegów na ukazanie się w tłumaczeniu polskim: pracy F. Engelsa *Wojna chłopska w Niemczech* (Biblioteka Klasyków Marksizmu-Leninizmu — „Książka i Wiedza", Warszawa 1950);

I tomu *Dzieł* W. I. Lenina („Książka i Wiedza", Warszawa 1950) — przekład z IV wydania rosyjskiego.

X tomu *Dzieł* J. Stalina („Książka i Wiedza", Warszawa, 1950).

Wojna chłopska w Niemczech jest podstawową pracą dla historii Niemiec z okresu Reformacji i zrozumienia ówczesnego biegu wydarzeń. Posłużyła ona za punkt wyjścia do obszernego studium M. M. Smirina pt. «Народная реформация Томаса Мюнцера и Великая крестьянская война» odznaczonego nagrodą Stalinowską (patrz *Wiadomości Historyczne* nr 4/13 — 1950 — *Prace radzieckich historyków wyróżnione nagrodą Stalinowską w latach 1947—1949*, str. 22—27).

Tom I *Dzieł* Lenina obejmuje prace z lat 1893—1894, a mianowicie rozprawy *Nowe ruchy gospodarcze w życiu chłopskim, W związku z tak zwaną kwestią rynków zbytu, Co to są „Przyjaciele ludu" i jak oni wojują przeciwko socjaldemokratom?, Treść ekonomiczna narodnictwa i jej krytyka w książce P. Struwego.* Są to rozprawy z początkowego okresu działalności rewolucyjnej Lenina i pierwszych lat walki o stworzenie proletariackiej rewolucyjnej partii w Rosji. „W pracach tych, zwróconych przeciwko narodnikom i „legalnym marksistom", Lenin dał marksistowską analizę ustroju społeczno-gospodarczego Rosji w końcu XIX wieku i sformułował szereg tez programowych i zadań walki rewolucyjnej proletariatu Rosji" (Przedmowa do tomu pierwszego *Dzieł* W. I. Lenina, str. XV).

Tom X *Dzieł* J. Stalina poza szeregiem niezmiernie ważnych wypowiedzi zawiera oświetlenie stanowiska opozycji w r. 1927 z Trockim na czele oraz głęboką analizę sytuacji międzynarodowej w okresie po pierwszej wojnie światowej z zapowiedzią nieuniknienie zbliżającego się w świecie kapitalistycznym kryzysu, który istotnie nastąpił w r. 1929.

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

zawiadamiają

że wydawane na zlecenie Ministerstwa Oświaty czasopisma

BIOLOGIA W SZKOLE
FIZYKA I CHEMIA
GEOGRAFIA W SZKOLE
JĘZYK ROSYJSKI
MATEMATYKA
POLONISTYKA
POLSKA I ŚWIAT WSPÓŁCZESNY
WIADOMOŚCI HISTORYCZNE
DZIECI I WYCHOWAWCA
PORADNIK DLA NAUCZYCIELI
DZIENNIK URZĘDOWY MINISTERSTWA OŚWIATY

znajdują się w sprzedaży we wszystkich kioskach PPK „RUCH" oraz w następujących księgarniach „DOMU KSIĄŻKI":

BIAŁYSTOK — Kilińskiego 10 ■ BYDGOSZCZ — Dworcowa 16 ■ CZĘSTOCHOWA — N. Marii Panny 16 ■ GDAŃSK–WRZESCZ — Grunwaldzka 8 ■ JELENIA GÓRA — Konopnickiej 22 ■ KATOWICE — Młyńska 2 ■ KIELCE — Sienkiewicza 30 ■ KRAKÓW — Wiślna 3 i Rynek Kleparski 4 ■ LUBLIN — Krakowskie Przedmieście 29 ■ ŁÓDŹ — Piotrkowska 123 ■ OLSZTYN — Mickiewicza 9 ■ POZNAŃ — Czerwonej Armii 3 ■ PRZEMYŚL — Asnyka 2 ■ RADOM — Żeromskiego 23 ■ RZESZÓW — 3 Maja 2 ■ SZCZECIN — pl. Żołnierza Polskiego 2 ■ TORUŃ — Stalingradzka 10 ■ WAŁBRZYCH — Limanowskiego 2 ■ WARSZAWA — plac Dąbrowskiego 8 i Nowy Świat 41 ■ WROCŁAW — Rynek 60

UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO BIBLIOTEKA